

IRENE DOMENES ZAPPAROLI

POLÍTICA EDUCACIONAL E AÇÕES UNIVERSITÁRIAS:
Um estudo sobre os cursos seqüenciais

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC/São Paulo
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IRENE DOMENES ZAPPAROLI

POLÍTICA EDUCACIONAL E AÇÕES UNIVERSITÁRIAS:

Um estudo sobre os cursos seqüenciais

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **Doutora** em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da **Prof^a. Dr^a. Alda Junqueira Marin.**

IRENE DOMENES ZAPPAROLI

POLÍTICA EDUCACIONAL E AÇÕES UNIVERSITÁRIAS:
Um estudo sobre os cursos seqüenciais

Membros da Banca Examinadora

ZAPPAROLI, Irene Domenes. Política educacional e ações universitárias: um estudo sobre os cursos seqüenciais. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

RESUMO

A proposição de cursos seqüenciais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, provocou alterações no campo educacional, especificamente na assimilação por parte dos agentes envolvidos com o ensino superior brasileiro. Esses cursos são modalidades do ensino superior, estando envolvidos como agentes o governo, as instituições de ensino superior, as organizações de classe, toda a comunidade universitária e o entorno. Este estudo orientou-se pela problematização sobre a criação, implantação e implementação de tais cursos no ensino superior brasileiro. Desdobram-se desta preocupação os objetivos de mapear a legislação, a conformação e a operacionalização desses cursos. Para tanto, operou um estudo documental, durante os anos de 2004 a 2006, resgatando 762 documentos incluindo a legislação ampla com toda a seqüência do ordenamento geral, assim como os documentos disponibilizados por duas universidades para análise das reações particulares quanto a tais prescrições e possibilidades legais. Analisa algumas passagens com o conceito de campo proposto por Bourdieu para apreensão e compreensão de objetos de disputas. Alguns resultados podem ser enunciados sinteticamente: a) pela legislação há imperceptível relação entre mercado de trabalho, cursos seqüenciais e órgãos representativos de classe; b) a legislação educacional é interpretada de forma díspar na realidade universitária em sua função social; c) as universidades sob estudo mais detalhado atuam de modo diverso internamente, uma dela debatendo o tema e a outra, não; d) as relações entre universidade e sociedade são diversas entre elas, sendo que a instituição que deu anuência se apresenta mais porosa às possibilidades embora tenha desencadeado o processo sem discussão. O desenvolvimento do estudo permitiu detectar que há diferentes elementos ordenadores da criação dos cursos e sua implementação. A legislação analisada na sua letra e também nos argumentos de sua proposição e decorrências permitiu gradativa detecção do que está subjacente: a diversidade e complexidade da vida atual; interferência de modelos historicamente constituídos em âmbito internacional; necessidade de atendimento às prioridades do Banco Mundial e ampliação da lógica mercantil no ensino superior, sobretudo pelo imenso percentual de instituições privadas que implantam os cursos seqüenciais; necessidade de manter, pela desigual escolaridade, as desigualdades sociais também no âmbito superior e não apenas nos graus anteriores. As instituições não ficam passivas; os agentes se movimentam em face das possibilidades caracterizando formas de organização universitária que mesclam modelos diversificados.

Palavras-chave: Políticas educacionais; ensino superior; cursos seqüenciais; ações universitárias.

ZAPPAROLI, Irene Domenes. Educational politics and university actions: a study about the sequencing courses. Thesis (Doctor's degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Program of Post-graduate Studies in Education: History, Politics, Society of the Pontifical Catholic University of São Paulo, 2007.

ABSTRACT

The proposal of sequential courses by the Law of Guidelines and Bases of the National Education (LDB), number 9.394/96, provoked alterations in the educational field, specifically regarding the assimilation of the agents involved with the Brazilian higher education. These courses are considered as a modality of higher education whose agents involved are the government, the higher education, representative organs of class, and all the university community. This work is directed by the issue of the creation, implantation and implementation of such courses in the Brazilian higher education. The objectives of mapping the legislation, the conformation and the operation of the sequential courses were unfolded from this concern. So, a documental study was put into practice, between 2004 and 2006, bringing 762 documents, including the wide legislation with all the sequence of the general order, as well as the documents from two universities in order to be analyzed about the particular reactions concerning such prescriptions and legal possibilities. The study also presents the analyses of some passages taking into account Bourdieu's concept of educational field, in order to apprehend and understand objects of disputes. Some results may be elicited synthetically: a) through the legislation there is an imperceptible relationship among job market, sequential courses and representative organs of class; b) the educational legislation is interpreted differently in the university reality in its social role; c) the universities under more detailed study act in a different way internally, one of them debating the theme but not the other; d) the relationship between universities and society is different, but it has to be considered that the institution that accepted the sequential courses presented itself more willing to open possibilities, although it had unleashed the process without debating it. The development of the study allowed us to detect different elements that ordered the creation of the courses and their implementation. The legislation analyzed in its text and also in the arguments of its proposition and occurrences allowed us a gradual detection about what is underneath: the diversity and complexity of current life; the interference of models historically constituted in the international scope; the necessity of considering the priorities of the World Bank and enlargement of the market logic in the higher education, mainly because of the higher percentage of private institutions that implemented the sequential courses; the necessity of maintaining, by the disproportional education, the social differences not only in the primary and secondary schools but also in the higher education. The institutions are not passive; the agents move in face of the possibilities characterizing forms of university organization that match different models.

Key words: Educational politics; higher education; sequential courses; university actions

AGRADECIMENTOS

Ao apoio institucional da **Universidade Estadual de Londrina** (UEL) e do **Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade** da Pontifícia (EHPS) Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

À **Profa. Dra. Alda Junqueira Marin**, que me aceitou como orientanda, e aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, o meu maior reconhecimento e sentimento de gratidão.

Aos meus **irmãos, Catharina, Manoela, João, Elias, Ezequiel, Irineu, Noel e Evanice**, por me considerarem capaz.

A eles, **Flávio, Ferdinando, Silvani, Jefferson, Caroline, Flavinho e João**, que me inspiram sabedoria para administrar o tempo e o amor.

À **Cecília, José** e, em especial, a **Deus**, pela vida e por todos os anos de jornada acadêmica.

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
AGRADECIMENTOS	6
SUMÁRIO	7
LISTA DAS TABELAS.....	8
LISTA DOS QUADROS	9
LISTA DAS FIGURAS.....	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	40
A LEGISLAÇÃO E OS EMBATES SOBRE A CRIAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DOS CURSOS SEQÜENCIAIS.....	40
1.1 Legislação que Regulamenta os Cursos Seqüenciais.....	42
1.1.1 Ordenamento geral da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional....	43
1.1.2 Os Impactos de modelos na relação entre educação e formação profissional.....	58
1.1.3 Regulamentação dos cursos seqüenciais.....	71
1.1.3.1 As contradições dos requisitos para o exercício profissional.....	98
CAPÍTULO 2	109
CURSOS SEQÜENCIAIS, SUA CARACTERIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO NO PAÍS	109
2.1 Comunicação, Autorização, Reconhecimento e Oferta de Cursos Seqüenciais	110
2.2 Cursos Seqüenciais: Tipos, Titulação Conferida e Distribuição no País	116
2.2.1 Cursos superiores de complementação de estudos.....	118
2.2.2 Cursos superiores seqüenciais de formação específica.....	125
2.2.2.1 Concepção do “Programa de Cursos Superiores de Formação Específica”	136
2.3 Diplomação dos Cursos Superiores de Formação Específica e as Relações com o Mercado de Trabalho	143
2.4 Relação entre Cursos Superiores de Graduação e Cursos Seqüenciais	149
CAPÍTULO 3	158
CURSOS SEQÜENCIAIS NA OPERACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA	158
3.1 Anuência às Regras Operacionais para Oferta de Cursos Seqüenciais	160
3.2 Rejeição às Regras Operacionais para os Cursos Seqüenciais.....	197
CONCLUSÃO	218
REFERÊNCIAS.....	222
ANEXO A - Roteiro para Análise de Documentos	229
ANEXO B - Lista dos Documentos Consultados	232
ANEXO C - Lista dos Documentos Citados.....	254

LISTA DAS TABELAS

TABELA 1 – Documentos pesquisados segundo origem, no período de 1996 a 2005	23
TABELA 2 – Tipos dos documentos coletados, por categoria temática, no período de 1996 a 2005...	26
TABELA 3 – Ano de emissão dos documentos, no período de 1996 a 2005.....	31
TABELA 4 – Localização dos documentos quanto ao arquivamento, no ano de 2005	31
TABELA 5 – Origem total dos documentos das instituições, no período de 1996 a 2005	32
TABELA 6 – Origem dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005	34
TABELA 7 – Circulação dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005.....	35
TABELA 8 – Autoria dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005.....	37
TABELA 9 – Destinatários dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005	38
TABELA 1.1 – Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica, Brasil, nos anos de 2000 e 2004.....	50
TABELA 1.2 - Oferta de Cursos Seqüenciais, por Categoria Administrativa, Brasil, no período de 2000 a 2004.....	52
TABELA 2.1 - Cursos Seqüenciais, Brasil, nos anos de 2000 a 2004	115
TABELA 2.2 - Cursos Superiores de Complementação de Estudos, Brasil, no período de 2000 a 2004	122
TABELA 2.3 - Cursos Superiores de Formação Específica, Presenciais, Brasil, nos anos de 2000 a 2004.....	127
TABELA 2.4 - Cursos Superiores de Formação Específica, à Distância, Brasil, nos anos de 2000 a 2004.....	129
TABELA 2.5 – Localização Geográfica dos Cursos Seqüenciais de Formação Específica, Brasil, nos anos de 2000 e 2004.	132
TABELA 2.6 – Comparação de matrículas por região em relação aos cursos de graduação e seqüenciais, Brasil, no período de 2000 a 2004, em percentual.....	133
TABELA 2.7 - Vagas oferecidas e candidatos inscritos nos Cursos Superiores de Formação Específica, Brasil, no período de 2000 a 2004.....	138
TABELA 2.8 – Oferta de Cursos Superiores de Formação Específica na Área de Gestão, Brasil, 2005	148
TABELA 3.1 – Cursos Superiores de Formação Específica ofertados pela universidade, nos anos de 2000 a 2005.....	164
TABELA 3.2 - Gestão Imobiliária, cadastro dos cursos seqüenciais por instituições de ensino superior e localização geográfica, 2005.	178
TABELA 3.3 - Decoração de Interiores, grau de importância verificado nos fatores apresentados como importantes para fazer um curso seqüencial, 2003.....	187
TABELA 3.4 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com os itens apresentados que os auxiliam no dia-a-dia da profissão, 2003	189

TABELA 3.5 - Decoração de Interiores, grau de satisfação de acordo com a opinião dos alunos sobre os cursos seqüenciais, 2003.....	189
TABELA 3.6 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com a escolaridade, 2003.....	190
TABELA 3.7 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com a profissão, 2003.....	191
TABELA 3.8 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com o percentual de satisfação referente às questões sobre conteúdo ministrado, desempenho dos professores e avaliação da aprendizagem, em percentual.....	193
TABELA 3.9 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com percentual de satisfação referentes à coordenação do curso seqüencial, em percentual, 2003.....	194

LISTA DOS QUADROS

QUADRO 1.1 - Emendas constitucionais apresentadas para os cursos seqüenciais no Senado Federal em 1996	44
QUADRO 1.2 – Legislação Específica dos Cursos Seqüenciais, Brasil, no período de 1996 a 2005	89
QUADRO 2.1 – Oferta de Cursos Seqüenciais na área Ciências Sociais, Engenharia e Arquitetura, Ciências Exatas e Ciências Humanas e da Saúde, 2006	149
QUADRO 2.2 – Aspectos considerados como diferenciais pelas instituições de ensino superior para a relação entre os Cursos de Graduação e Cursos Seqüenciais, Brasil, 2006	153
QUADRO 3.1 - Universidade em estudo, Cursos Seqüenciais de Formação Específica, Criação, Autorização e Reconhecimento - Ensino Presencial, 2006	195

LISTA DAS FIGURAS

FIGURA 1.1 - Organograma da Formação no Ensino Superior	50
FIGURA 1.2 – Estrutura Central do Sistema de Educação Vocacional e Treinamento da Alemanha	62
FIGURA 1.3 – Estrutura Central do Sistema de Educação Vocacional e Treinamento dos Estados Unidos da América	63
FIGURA 2.1 – Estrutura do sistema de cursos seqüenciais no quadro dos cursos superiores	156
FIGURA 3.1 - Fluxograma da interrelação das disciplinas dos cursos seqüenciais com os cursos de graduação	167

LISTA DE SIGLAS

ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEDAP	Centro Superior de Educação e Aperfeiçoamento Profissional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CESF	Centro de Ensino Superior Farroupilha
CETs	Centros de Educação Tecnológica
CFA	Conselho Federal de Administração
CFC	Conselho Federal dos Contabilistas
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFFa	Conselho de Fonoaudiologia
CFM	Conselho Federal de Medicina
CFTH	Conselho Federal de Terapia Holística
CGU	Conselho Geral Universitário
CIESA	Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas
CMA	Colégio Médico de Acupuntura
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFECI	Conselho Federal de Corretores de Imóveis
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COFFITO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CONAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CRAs	Conselhos Regionais de Administração
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CRT	Conselho Regional de Terapias
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DOU	Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FIES/FINU	Programa de Financiamento Estudantil
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GNI	Gestão de Negócios Imobiliários
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação para o Desenvolvimento Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFM	Instituição Financeira Multilateral
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDCS	Portadores de Diploma de Curso Superior
PDT/RJ	Partido Democrático dos Trabalhadores, Estado do Rio de Janeiro
PFL/MA	Partido Frente Liberal, Estado do Amazonas
PFL/PE	Partido Frente Liberal, Estado de Pernambuco
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB/CE	Partido do Movimento Democrático Brasileiro, Estado do Ceará
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT/SE	Partido dos Trabalhadores, Estado de Sergipe
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RE	Registro Especial
SAPIEnS/MEC	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SFI	Sistema Financeiro Internacional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTE	Sindicato dos Terapeutas
SNE	Sistema Nacional de Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific Cultural Organization</i>
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UnICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIT	Universidade Tiradentes
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVATES	Centro Universitário Univates
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UNP	Centro Universitário Monte Serrat
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USS	Universidade Severino Sombra
UVA	Universidade Veiga de Almeida
UVV	Centro Universitário Vila Velha

INTRODUÇÃO

A proposta de estudar a ação político-educacional relativa aos cursos seqüenciais e às ações universitárias voltadas para eles surgiu da minha experiência como coordenadora de colegiado de curso de uma universidade e, conseqüentemente, como participante de outras instâncias que discutem e deliberam sobre o ensino na universidade. Como membro integrante de comissão permanente de seleção de uma universidade, participei de várias discussões acerca dos cursos que as instituições de ensino superior brasileiro ofertam e da ligação destes com a demanda dos alunos egressos do ensino médio. Nessas situações, a diversificação do ensino superior, proposta na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996a), não encontrou espaço para discussão apesar de a lei estar aprovada e o sistema estar em fase de implementação. Em algumas reuniões de diferentes órgãos da universidade, o tema dos cursos seqüenciais foi retirado de pauta porque se considerou que somente a graduação possibilita o ensino superior de qualidade. Já em outras instituições foram feitas propostas para implementação de mais de dez cursos seqüenciais. Do mesmo modo, não foram discutidos os temas relativos ao ensino à distância e cursos para formar tecnólogos, levando em consideração a relação necessária entre ensino médio e ensino superior como elemento de oferta dos cursos.

Assim, a partir dessas primeiras impressões sobre os cursos seqüenciais e as diferenças de ações das instituições de ensino superior quanto a essa oferta, considerei a idéia de que este pudesse constituir meu foco de pesquisa, buscando compreender as razões, os argumentos e os interesses envolvidos em decisões tão díspares diante de um ordenamento geral exposto como possibilidade pela legislação relativa ao ensino superior.

Diante dessa definição, o passo seguinte para justificar o estudo foi a busca de produção sobre o tema, a partir da qual encaminharia o restante do projeto, já que os caminhos de uma investigação podem ser variados. Assim, detectei que o ensino superior, em diversos temas, incluindo a nova legislação (Lei de Diretrizes e Bases), desde 1996, vem sendo bem analisado por diversos grupos, constituindo bibliografia de referência para muitos, assim como encontrei vários

textos mais específicos sobre universidade, de modo mais abrangente. Sobre cursos seqüenciais, no entanto, há três anos, existiam apenas três publicações: duas de Martins (2000b, 2004) e uma de Segenreich (2000), além de uma comunicação em evento feito por Souza (2004). São trabalhos que abordam os cursos fazendo algumas considerações abrangentes e suas relações com a legislação, e o trabalho de Segenreich, que inclui algumas informações mais detalhadas sobre implantação. Porém, nenhum trabalho havia se detido sobre o exame do tema no interior das instituições, procurando compreender o que ocorre quando tais instituições se defrontam com a possibilidade de implantar os cursos seqüenciais. Esse mapeamento reforçou a idéia inicial da relevância do estudo auxiliando sobremaneira a definição da problematização e decisões decorrentes.

Nesta pesquisa, portanto, estudam-se cursos seqüenciais segundo as especificações apresentadas a seguir.

A problematização

Com as regulamentações e as possibilidades expressas, todo o campo educacional passa por adequações a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96. Nela os cursos seqüenciais são considerados modalidade de curso superior que se subdivide em dois tipos: a) formação específica, cujos alunos recebem diplomação; e b) complementação de estudos, que conduz à certificação. Dessa forma, os alunos, após a conclusão do ensino médio, podem obter uma qualificação superior, ampliando seus conhecimentos em um dado campo do saber, sem a necessidade de ingressar em um curso de graduação. Os cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais, têm um período de duração de dois anos ou 400 dias letivos, e os alunos de complementação de estudos precisam cursar seis disciplinas vinculadas à graduação.

A implantação dos cursos seqüenciais decorre da modificação das ações político-educacionais presentes nas instituições de ensino superior brasileiras. Isso gerou dificuldades para compreender o que são os cursos seqüenciais. Há que se considerar ainda as mudanças nos sistemas de produção (fordismo e toyotismo), no mercado de trabalho e nos órgãos representativos de classe, e a conseqüente

influência desses fatores na educação. Cabe levar em conta, ademais, o modo como acontecem as relações de poder e a tensão no campo educacional entre o MEC e as instituições de ensino superior, assim como entre outros órgãos representativos de classe e da esfera legislativa. Também cabe apreender os conflitos de natureza simbólica nas relações internas do campo entre cursos de graduação e cursos seqüenciais, pois estes constituem a novidade no conjunto dos cursos superiores.

A educação de nível superior, portanto, com exceção da área de educação, passa a ter um sistema dual de ensino, concebido a partir da possibilidade da legislação. Assim, as instituições de ensino superior passam a ofertar cursos de graduação e cursos seqüenciais. Os cursos de graduação destinam-se aos que podem freqüentar cursos mais longos, e os seqüenciais a quem não teve oportunidade de formação calcada na área de conhecimento para se apropriar de um campo específico do saber e precisa freqüentar cursos de mais curta duração. E há também o ensino de formação vocacional, que subsidia o ensino de graduação plena. Muito mais pode ser executado sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante de tantas possibilidades surgem inúmeras questões para operacionalizar as ofertas: O que implementar – graduação ou seqüencial – ou uma combinação de ambos? Como implementar, já que a legislação permite vários entendimentos – inclusive cursos modulados, nos quais o aluno ingressa em um curso seqüencial, mas pode dar seqüência aos estudos e obter o diploma em um curso de graduação. Além disso, também se coloca a questão do local em que são ofertados cursos seqüenciais – no mesmo local onde existe um curso de graduação reconhecido ou em outros *campi*. A opção de escolha conduz à possibilidade de agilidade na relação entre processo de reconhecimento pelo MEC e demanda por parte dos alunos. Quantos cursos a lei educacional permite que se ofertem, já que legalmente não existe limite de número de cursos? Quais áreas do conhecimento podem ser divididas em campos específicos do saber para as quais as instituições de ensino superior brasileiras estão amparadas pelas leis educacionais? Assim, a implementação ou não de cursos seqüenciais nas instituições de ensino superior, a partir da existência da legislação, dá uma nova dinâmica de ajustamento ao ensino superior.

Assim, a grande questão norteadora deste estudo pode ser explicitada como: quais as ações que as instituições de ensino superior desencadeiam diante da possibilidade de implantação de cursos seqüenciais?

Esse grande questionamento problematiza a legislação para entendimento de tal processo, a caracterização dos cursos e sua implantação no país, bem como as ações de instituições que, por sua vez, reagem de forma muito diversa.

Base conceptual e teórica

Com a afirmação de Chauí (2003) aceito a idéia de que a universidade, como instituição social, exprime de maneira diferenciada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Aliás, no interior da instituição universitária, tem-se a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Num princípio de diferenciação, que teoricamente lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e valores de reconhecimento e legitimidade, surge a idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica.

A universidade, hoje, como instituição social e produtora de conhecimento, passou por alterações. Charle e Verger (1996) descrevem que, na Antigüidade, considerava-se que a continuidade da cultura erudita deveria ser assegurada. Nos séculos XVI a XVIII, várias universidades começaram a assumir mais claramente o atendimento das necessidades profissionais da sociedade, com introdução de disciplinas consideradas modernas. Assim, o autor aponta que, a partir do século XVIII, o caráter cada vez mais profissional da educação superior foi aprofundando a especialização do conhecimento científico. Entretanto, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, ocorreram a expansão, a profissionalização e a diversificação do ensino superior, influenciando decisivamente a estratificação do conhecimento científico.

Já para Wolff (1993), a universidade é como uma espécie de agente prestador de serviços, agência de serviços, nos quais se costuma incluir também atividades de ensino e treinamento menos formalizados: a formação contínua, a educação permanente, as reciclagens profissionais. A justiça social e também a história estabelecem o princípio de que a universidade serve à sociedade na qual ela

se insere. Nesse sentido, Wolff afirma que é razoável que os beneficiários dos recursos oriundos da sociedade devam devolver uma parte do seu valor à sociedade, na forma de inovação tecnológica, consultoria especializada, treinamento profissional e cooperação em empreendimentos socialmente úteis. A partir dessas idéias, o autor apresenta vários modelos em que analisa questões sobre o uso de cada modelo.

Esses autores serão mobilizados para análise das características dos cursos seqüenciais, estes entendidos como parte do ensino superior, universitário ou não, e por decorrência de parte do campo educacional de modo a compreender influências para a criação dos cursos seqüenciais.

O campo educacional, como outros campos simbólicos, é um campo de luta no qual se opõem interesses de ordem simbólica. Segundo Bourdieu (1990, p.116), "a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade".

O conceito de campo faz referência a diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e, por isso mesmo, são irredutíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos. Todavia, há leis gerais que regem os diferentes campos, ou seja, existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos. Desse modo, "campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião, possuem leis de funcionamento invariantes" (BOURDIEU, 1983, p. 89). A estrutura de um campo "é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores" (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Segundo o mesmo autor, em outro trabalho sobre o campo econômico, campo é como parte do espaço social regido por leis próprias, ou seja, "aplicação a universos diferentes do mesmo modo de pensamento" (BOURDIEU, 2000, p.59). Assim, o conceito de campo é entendido como um novo conceito para apreender o espaço social em sua dinâmica. O campo é um conjunto de agentes e instituições com posições definidas pela sua inserção no espaço social, através de uma composição específica, sendo partes do espaço social regidas por leis próprias.

Assim sendo, pode-se entender que os campos educacional, cultural, social, econômico, artístico, literário, político, entre outros, correspondem a compartimentos da sociedade. No interior de cada campo, existe uma dinâmica própria que revela o lugar ocupado pelos agentes sociais que nele atuam. São espaços de dominação e conflitos, mas cada campo tem uma certa autonomia e possui suas próprias regras. O campo é um espaço social delimitado por algumas fronteiras, definidas pelo próprio campo na sua relação com outros campos.

Para que determinados agentes ganhem uma posição mais importante na disputa a respeito da representação legítima dentro do campo em que transitam, eles acionam recursos em um outro campo. Assim, determinados agentes podem acumular capital em um campo ao buscarem força em um outro. A mobilização ocorre em torno de um dado capital que fortalece a posição de um determinado agente na disputa intracampo.

Em relação ao campo educacional, mais especificamente das relações entre campo educacional e o campo econômico, na transformação de valores entre os diplomas e os cargos é que se encontra o verdadeiro fundamento dos novos movimentos sociais, considerando a fração da população que passou pelo ensino superior e as contradições subseqüentes nas disputas em função de poder relacionado ao mercado de trabalho dos egressos, assim como, em relação ao mercado das instituições e as disputas na inserção social das mesmas.

O funcionamento de um campo depende da existência de "objetos de disputas e de pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus*¹ que impliquem o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc." (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Pode-se considerar a existência de disputas nas instituições com a proposição dos cursos seqüenciais como um elemento novo.

Parte dessas considerações teóricas, portanto, serão utilizadas em algumas partes do estudo que aqui se relata, considerando que todas as questões são estudadas, debatidas e apresentadas em reuniões do Colegiado de Curso, do Departamento, das Câmaras de Graduação e, posteriormente, conduzidos à reunião

¹ O *habitus* é uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que por sua vez geram estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social (Bourdieu, 2003a).

do Conselho Universitário, que decide, em última instância, a respeito dos movimentos das ações universitárias.

São as ações que caracterizam qualquer instituição educacional que, embora calcada na legislação, pode se configurar em ensino superior brasileiro com formas heterogêneas na manutenção e multiplicação de modos de se organizar. Com efeito, o ensino superior brasileiro se divide em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou Escolas Superiores e, nesse sistema heterogêneo e diversificado, as questões de natureza jurídica e de organização acadêmica são discutidos. A diversidade de áreas do conhecimento dos membros que compõem as instâncias das instituições de ensino superior também definirá a implementação de mudanças ou não na realização de programas de pós-graduação, de ensino, de pesquisa e de extensão universitária pelas disputas que se travam no interior de cada instituição.

Impõe-se também considerar, neste item, a conceituação teórica sobre as ações no campo educacional. Em um livro que analisa a instabilidade dos poderes em educação quanto às decisões, Gimeno Sacristán (1998) focaliza as condições de institucionalização de ações apontando que nem todas as ações se institucionalizam. Segundo o autor, as ações correspondem aos sujeitos (ou agentes como denomina Bourdieu), ainda que se possa, às vezes, denominá-las de coletivas. À medida que certas ações são compartilhadas por muitos, que se cristalizam por serem aceitas pelas instituições, tornam-se práticas compondo a cultura acumulada ao longo do tempo. As práticas constituem o resultado da consolidação de padrões de ações sedimentadas em tradições e formas visíveis de se realizar as ações. Entretanto, não são petrificadas, são operativas podendo sofrer alterações em função de novas ações causando os embates de modo que não temos apenas reproduções.

Considero que a introdução dos cursos seqüenciais em uma organização que já possui algumas características com certa sedimentação provoca conflitos, razão pela qual talvez seja uma cautela teórica utilizar ações como terminologia conceitual e não práticas, ainda que, em alguns momentos, elas existam.

Hipótese da pesquisa

Diante das considerações feitas até aqui, pode-se dizer que a hipótese deste estudo se refere às diferentes reações das instituições diante da legislação e das condições do local em que elas estão situadas. Assim, supõe-se que há instituições que reagem de modo positivo, implementando cursos seqüenciais que se subordinam a tais interferências, e outras que reagem contrariamente, mantendo suas organizações de ensino e pesquisa. Tais reações permitem supor que há instituições que se manifestam fluídas quanto a seus objetivos e estruturas submetendo-se à lógica que preside a proposta de tais cursos e outras que não permitem subordinação ou submissão a campos externos ao educacional. A operacionalização das ações universitárias está associada, além da questão mercantil, à coerência da concepção da sociedade e à concepção do agente social individual que as norteiam. É a escolha por parte da universidade de o que ofertar, ou seja, a tomada de decisão dos agentes sociais que vão construir a realidade social universitária. As ações universitárias, com a presença ou não dos cursos seqüenciais, passam a movimentar o capital que possuem e os põem em disputa para definir, ou não, novas ações que por sua vez irão definir a movimentação no espaço social. A operacionalização das decisões acadêmicas, entendidas a partir da legislação estreitamente relacionada ao embate, e as ações na disputa interna da universidade em função de campos diversos (econômico, científico, educacional), definem a oferta ou não de cursos seqüenciais pelas universidades.

Objetivos

Nesta pesquisa, estudam-se os cursos seqüenciais, e adota-se, como objetivo geral, o estudo de ações universitárias, como resposta às ações político-educacionais sobre eles. Entre os objetivos específicos estão: identificar na literatura disponível os pressupostos teóricos e práticos para implementação da política educacional dos cursos seqüenciais; verificar as ações universitárias e os argumentos para a anuência ou a rejeição de implementação de cursos seqüenciais; identificar as ações universitárias geradas pelas instituições de ensino superior para

a implementação dos cursos seqüenciais como resposta à política educacional e a documentos institucionais no contexto da universidade; mapear a oferta quantitativa de cursos seqüenciais; identificar reações dos órgãos representativos de classe frente à implementação ou não dos cursos seqüenciais bem como outras ações de órgãos governamentais.

Procedimentos

A partir dessas definições foram estipulados os objetivos e os procedimentos para coleta das informações especificando-se, neste item também, todos os tipos de documentos que constituíram fontes de informações.

Coleta de informações

O delineamento da pesquisa aqui relatada apresenta a origem dos documentos e compreende a seleção de documentos oficiais, compostos pela Lei de Diretrizes e Bases, a legislação complementar e a documentação correlata, inclusive as geradas nas instituições de ensino superior. Esses documentos foram coletados obtendo-os junto ao Ministério da Educação, nas duas instituições de ensino superior pesquisadas e em órgãos representativos de classe. Considerando a escassez de referências acerca dos cursos seqüenciais, esses documentos forneceram subsídios centrais para o processo de construção da pesquisa empírica.

O processo empírico de construção da pesquisa mostra a reconfiguração do ensino superior no processo de inclusão dos cursos seqüenciais e a participação dos vários atores. O Governo, no papel do Ministério da Educação, participa com estratégias e ações oficiais, de variado caráter, desde as constitucionais, legais e normativas às de ordem administrativo-financeira. Esses documentos tratam da manutenção, subsídios, acompanhamento, avaliação, controle, credenciamento, entre outros. As ações das instituições de ensino superior públicas ou privadas e seus responsáveis imediatos, mantenedoras, direções administrativo-acadêmicas e a comunidade universitária, compreendem e abrangem ações de professores, funcionários e alunos e, por último, mantenedoras e

dirigentes. Esses agentes também estão organizados em torno de suas associações ou entidades sindicais e associações científicas e profissionais locais, regionais e nacionais.

Os documentos para fazer parte do processo deveriam ser emitidos por algum agente envolvido com o ensino superior, mas deveriam, especificamente, tratar dos cursos seqüenciais.

O processo de construção da pesquisa empírica foi centralmente localizado entre os anos de 1996 e 2005, e incide na busca de documentos², sua organização e análise. Esses documentos foram selecionados com o objetivo de configurar um quadro com as ações universitárias, de modo que fosse possível avaliar a anuência ou rejeição aos cursos seqüenciais na relação entre a esfera acadêmica e outras interferências. Os documentos para a pesquisa foram coletados em três tipos de instituição: Ministério da Educação (MEC), universidades e órgãos representativos de classe.

No MEC, os dados coletados foram a Lei de Diretrizes e Bases e a documentação complementar acerca dos cursos seqüenciais. Foram identificadas a integração acadêmica e administrativa entre instituições de ensino superior e o MEC, as homologações feitas para os cursos seqüenciais pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, e as normas para o funcionamento de cursos seqüenciais. Também se discutiu a necessidade de adequar os procedimentos de autorização e implantação de cursos seqüenciais em instituições de ensino superior públicas e privadas.

Posteriormente, duas universidades foram selecionadas de acordo com dois critérios: a localização geográfica e a cronologia dos documentos disponibilizados para consulta. Elas foram escolhidas por terem permitido o livre acesso para pesquisar as reações acerca dos cursos seqüenciais, por se situarem no Estado do Paraná considerando a facilidade de acesso à pesquisadora. Além disso, também se levou em conta o fato de uma delas ter sido a primeira em número de cursos seqüenciais ofertados no estado do Paraná e de a outra não ter implementado esses cursos.

² "Documento: Unidade constituída pela informação e seu suporte" p.28. "Documentos oficiais: Documento emitido ou reconhecido por instituição do poder público". CAMARGO, A.M.A.; BELLOTTO, H.L. (Coord.). 1996. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros. p.30.

Nos órgãos representativos de classe, ou seja, as federações, conselhos regionais, associações, sindicatos, foram selecionados os documentos que tratavam do exercício da profissão por alunos diplomados ou certificados em cursos seqüenciais. Os documentos desses órgãos foram gerados nas confederações, federações, conselhos regionais, associações, sindicatos e organizações não-governamentais. O critério de seleção consistiu na busca de documentos que, de alguma forma, envolvessem os cursos seqüenciais. Os documentos tratam da aceitação e do veto ao exercício profissional pelos portadores de diploma de cursos seqüenciais, consideram a inovação da organização da educação superior e introduzem a modalidade dos cursos seqüenciais por campo de saber.

Para a compreensão do percurso da política educacional, foram resgatados os documentos para obter informações sobre a legislação.

Assim, buscou-se inicialmente detectar as ações das instituições de ensino superior em âmbito interno e externo que envolvessem a comunidade acadêmica. Para tanto, efetuaram-se consultas aos dados do MEC, arquivos de órgãos públicos e privados, relatórios e tabelas estatísticas.

Para a seleção e análise dos documentos das instituições, a seleção foi baseada em uma amostragem não probabilística, ou seja, a amostragem intencional. Portanto, com a autorização das instituições, passou-se a consultar todos os documentos que, de alguma forma, tratavam dos cursos seqüenciais. Foi considerada fundamental, para as necessidades da pesquisa, a idéia de que os documentos, legislação educacional e documentação correlata, tratassem apenas dos cursos seqüenciais. O roteiro para análise foi concebido a partir de Marin (2001). Inicialmente, esses documentos foram selecionados e catalogados³, usando o roteiro específico para análise documental (Anexo A) e, por último, foram organizados e analisados. Na análise, foi utilizado o roteiro para catalogação, no qual constam a identificação, o título, o local, o tipo dos documentos, a forma como é feita a circulação dos documentos, ampla ou restrita, a origem e autoria, os destinatários e fatos localizados. Após essa análise inicial, os dados foram dispostos em forma de tabelas.

³ Os 762 roteiros de análises de documentos preenchidos durante a pesquisa documental foram tabulados em março de 2005 na Assessoria de Tecnologia de Informação na Divisão de Ensino, Pesquisa e Extensão/UEL. Esta Divisão presta serviço de apoio aos docentes que participam de programa de pós-graduação. Para análise quantitativa dos dados foi utilizado o programa *Statistical Analysis System* (SAS), versão 8.2.

Os documentos analisados foram classificados em oficiais considerando o ponto de vista do pesquisador. Os documentos são procedentes de ações administrativas legais programadas previamente a partir ações universitárias pelo conselho universitário. Além disso, são procedentes de ações administrativas, não programadas por esse órgão, mas que tratam da comunicação entre professores, alunos e funcionários dentro das instituições pesquisadas.

Os documentos pesquisados compreendem o total de documentos conseguidos, os tipos de documentos, a localização e o ano de emissão. A Tabela 1 resume o total de documentos que contribuíram para a análise do movimento das ações universitárias nas instituições que implementaram (ou não) cursos seqüenciais.

TABELA 1 – Documentos pesquisados segundo origem, no período de 1996 a 2005

Origem dos documentos	Quantidade de documentos	Percentual
IES que implementou cursos seqüenciais	392	51,44
MEC/SESu/INEp/CEE	95	12,47
Órgãos representativos de classe	48	6,30
IES que não implementou curso seqüencial	26	3,41
Outros*	201	26,38
TOTAL	762	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos documentos das IES em estudo, MEC e Órgãos representativos de classe. (*) O item outros é composto por documentos sobre os cursos seqüenciais de muitas IES que estavam anexados aos das duas universidades em estudo.

Foram catalogados 762 documentos no total. Quanto à universidade que implementou cursos seqüenciais, conseguiu-se obter 392 documentos (51,44%). Junto ao MEC/SESu/INEp/CEE foram selecionados 95 documentos (12,47%). A universidade que não implementou curso seqüencial possibilitou acesso a 26 documentos, ou seja, apenas 3,41% do total. O item outros se refere a documentos anexados aos dados fornecidos pelas instituições consultadas e, em algumas vezes, trata-se de processos de peritagem executados em cursos seqüenciais de outras instituições. Os documentos não serão usados na sua totalidade, pois, na análise, serão unicamente usados os documentos provindos das universidades sob pesquisa, do MEC e dos órgãos representativos de classe. Os outros documentos, porém, foram utilizados como subsídios e parâmetros de comparação para as análises efetuadas durante o trabalho (ver Anexo B – Lista de documentos consultados).

A base empírica da pesquisa é um produto organizado a partir dos 762 documentos coletados, sob a forma de lista de documentos consultados, resumida e categorizada em 17 categorias temáticas entre o período de 1996 a 2005. Esses documentos apresentam variedades de formatos em extensão, graus de profundidade e originalidade de análise. Com relação aos tipos de documentos obtidos nas instituições consultadas, foram selecionados aqueles que, de alguma forma, relacionavam-se com os cursos seqüenciais. A partir dos tipos de documentos com maior incidência no volume de catalogação emergiram as categorias. As categorias, por quantidade de documentos pesquisados, englobam desde entrevistas com alunos e empresários onde estão localizadas as duas universidades sob estudo, questionários respondidos por alunos e professores, estudo observacional feito por professores com alunos, ofícios de órgãos representativos de classe e das IES, até avaliação institucional, formulário para autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais, relatórios de perícias, anteprojetos de lei.

A categoria **entrevista** é de especial interesse para esta tese. Foram efetuadas por diferentes instâncias da universidade com alunos dos cursos seqüenciais da universidade e com empresários da região que empregavam alunos desses cursos. As entrevistas feitas com os alunos eram semi-estruturadas e divididas em quatro fases, no entanto com o mesmo aluno. A primeira entrevista⁴,

⁴ ENTREVISTA Nº. 1: 1. Você poderia me dizer se existe um motivo específico que explica o fato de estar fazendo um curso seqüencial? 2. Alguém de sua relação teve influência sobre sua opção de escolha? I - Sobre o curso em si. 3. Com relação ao curso em si, você poderia fazer todos os comentários possíveis? 4. O que você mudaria no curso seqüencial? Se sim, dê detalhes sobre: 5. Habilidades desenvolvidas. 6. Relação com as empresas. 7. Conteúdo das disciplinas. 8. Metodologia usada pelos professores. 9. Avaliação aplicada durante o curso. 10. O que você mudaria no curso seqüencial? 11. O conteúdo apresentado até o momento tem aplicação prática? 12. Com relação ao conteúdo das disciplinas você comentaria: 12a. Relevância. 12b. Aplicação prática. 12c. Importância das disciplinas. 13. Em relação à metodologia dos professores, você poderia fazer os comentários? 13a. Conhecimento do professor sobre a área. 13b. Compreensão da metodologia ensinada. 13c. Relação entre o conteúdo teórico e a aplicação prática. 14. Com relação a avaliação do curso, você poderia comentar: 14a. Critério usado. 14b. Resultados obtidos. 14c. Tipos de avaliação. II - Questões ligadas à empresa. 15. A empresa em que trabalha demonstrou interesse pelo Curso Seqüencial que você escolheu? 16. A empresa ofereceu algum tipo de incentivo financeiro para que conclua seus estudos a título de incentivo? 17. Você já procurou se inteirar da posição do seu conselho de classe em relação aos cursos seqüenciais? (Sindicatos, Conselhos Regionais, Federações, Confederações, outros). 18. Qual a relação da sua empresa com o seu sindicato? III - Expectativa em relação ao curso. 19. Como o curso seqüencial que você está fazendo atende suas expectativas? 20. Quais habilidades que você busca desenvolver? 21. Considerando desde o início do curso seqüencial até o presente momento, você percebeu mudanças/melhorias no seu desenvolvimento de habilidades específicas? 22. Sua profissão possui relação com o curso seqüencial que você está fazendo? 23. Na sua opinião o seu curso seqüencial vem melhorando a sua atuação no mercado de trabalho? (Documento nº. 1)

ENTREVISTA Nº. 2: I - Perfil Profissional. 1. Na sua opinião quais as características mais marcantes que um profissional de sua área deveria ter? II - Sobre o curso seqüencial de ... 2. As técnicas de comunicação aplicadas no curso capacitam você para o exercício de atividades de um gestor de? 3. Você sente que seu curso desenvolve raciocínio lógico, crítico e analítico? Como? 4. Como as disciplinas ministradas no curso

feita com os alunos no primeiro semestre do curso seqüencial, questionava o curso seqüencial, a empresa em que o aluno trabalhava e a expectativa em relação ao curso seqüencial. A segunda entrevista questionava o perfil profissional que o aluno precisava e sua relação com o curso, aplicada após o primeiro ano. A terceira focalizava os objetivos do curso e sua relação com o mercado de trabalho, feita no terceiro semestre. A última entrevista permitia ao aluno falar dos pontos positivos e negativos do curso que havia concluído. Foram 117 entrevistas coletadas, e a maioria delas teve a gravação transcrita pelos órgãos da universidade que cuidavam da implementação e avaliação dos cursos.

Muito pouco se conhecia a respeito dos cursos seqüenciais e esse instrumento de coleta de dados possibilitou à universidade que oferta cursos seqüenciais compreender melhor essa nova modalidade de ensino. Para a universidade, foi possível avaliar os cursos que continuariam a ser ofertados, e a necessidade de reestruturação da grade curricular para melhor atender ao perfil profissional desejado pelos alunos. Também se verificou se havia demanda para esse curso e se a partir das exigências haveria possibilidade de serem ofertados outros cursos.

Os **questionários**, entre as 17 categorias, foram instrumentos de coleta de dados que os coordenadores de cursos seqüenciais disponibilizaram para consulta realizada em suas instituições. Esses documentos tratam da avaliação institucional efetuada pelos alunos de cursos seqüenciais, do nível de satisfação dos alunos em relação aos cursos seqüenciais, da pesquisa de *marketing*, de como os alunos tomaram conhecimento dos cursos seqüenciais, da avaliação do perfil do ingresso em cursos seqüenciais, e da avaliação de cursos individuais. Parte deles eram questionários pilotos, que registraram a participação do alunado na tomada de decisão da coordenação, dos professores e da instituição, sendo 91 (11,94%)

desenvolvem em você criatividade e iniciativa? 5. De que forma o curso desenvolve em você a habilidade de tomada de decisão? 6. Quais as dinâmicas de grupo e liderança que você achou mais eficiente? 7. Quais são os tipos de trabalho em equipe que o curso desenvolve? 8. De que maneira seu curso possibilita a identificação de novos talentos no ambiente de trabalho ou no processo de seleção? (Documento nº. 2)

ENTREVISTA Nº. 3: I - Objetivos do curso. 1. Os objetivos do seu curso estão claros para você? Comente. 2. Quais são esses objetivos? 3. Você sente que esses objetivos estão sendo atingidos durante o curso? II - Quanto ao mercado de trabalho. 4. Você sente que o seu curso está de acordo com as exigências do mercado de trabalho? 5. Caso você sinta necessidade, esteja à vontade para acrescentar quaisquer comentários. (Documento nº. 3)

ENTREVISTA Nº. 4: I - Sobre o seu curso seqüencial. 1. O que você mais gostou no seu curso? 2. O que você menos gostou no seu curso? 3. Quais eram suas expectativas iniciais? 4. O seu curso foi de encontro com as suas expectativas? 5. Você teria algumas sugestões? (Documento nº. 4).

questionários com informação acerca da percepção dos alunos em relação aos cursos seqüenciais.

Como se pode identificar nessa Tabela 2, a variedade de documentos é grande, abrangendo desde os documentos gerados junto aos alunos até outros gerados para divulgação, como serão melhor explicitados a seguir. A Tabela 2 organiza os tipos de documentação que registram as categorias temáticas para a operacionalização das ações universitárias para implementar cursos seqüenciais.

TABELA 2 – Tipos dos documentos coletados, por categoria temática, no período de 1996 a 2005

Item	Tipos dos documentos	Quantidade de documentos	Percentual
1	Entrevistas com alunos de cursos seqüenciais	117	15,35
2	Questionários respondidos por alunos de cursos seqüenciais	91	11,94
5	Estudo observacional dos alunos de cursos seqüenciais	71	9,32
3	Ofícios dos órgãos representativos de classe e IESs	64	8,40
4	Projeto Pedagógico	61	8,01
6	Folder (encontros, congressos sobre cursos seqüenciais)	59	7,74
7	Resolução do MEC/SESu/INEP e de Órgãos Representativos de classe	49	6,43
8	Avaliação Institucional	24	3,15
9	Formulário para autorização ou reconhecimento junto ao MEC	19	2,49
10	Portarias do MEC/SESu	19	2,49
11	Parecer de Conselhos Regionais, MEC	16	2,10
12	Catálogos de cursos, manual do aluno, manual do professor	14	1,84
13	Relatórios de periciais,	12	1,57
14	Anteprojeto de Lei	11	1,44
15	Calendário acadêmico	7	0,92
16	Pautas de chamada	5	0,66
17	Outros documentos*	123	16,14
Total		762	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da análise de documentos nas instituições de origem.

* No item outros documentos estão classificadas as informações que possuem até quatro documentos com o mesmo título, ou seja, Informativo de cursos seqüenciais, Visitas efetuadas a colégio, Parecer MEC/CEE, Comissão de Especialistas, Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatística MEC/INEP, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Integração Empresa e cursos seqüenciais, Sindicato de profissionais, Edital de Convocação, Ficha de inscrição no Vestibular, Associação Especial da Reitoria para a área de cursos seqüenciais, Cursos seqüenciais de complementação de estudos, Estatuto e regimento da universidade, Relatório de Reconhecimento de Cursos e Plano de Aula.

A categoria **estudo observacional** foi considerada uma das formas de se estudar os cursos seqüenciais, quando ainda se dispunha de pouca informação a respeito do modo como os alunos percebiam os cursos seqüenciais. Essa forma de estudo também foi usada, em alguns casos, para se elaborar os questionários, considerando que muito pouco se sabia do que se poderia perguntar

aos alunos a respeito dos cursos seqüenciais. Esse estudo era feito de forma individual, com anotações efetuadas pelos próprios alunos: observavam o curso em si, as aulas, os professores, a avaliação, a evasão dos colegas, o mercado de trabalho e escreviam algumas outras observações. Para a pesquisa, foram disponibilizados 71 (9,32%) estudos observacionais.

A categoria **ofícios** traz esse tipo de comunicação entre órgãos representativos de classe e instituições de ensino superior, compondo a documentação legal. Foram selecionados somente os ofícios que tratam de assuntos relacionados a cursos seqüenciais. Quando procedentes de órgãos representativos de classe, dizem respeito ao exercício da profissão pelos profissionais que concluíram cursos seqüenciais. Já quando procedentes das instituições de ensino superior, são oriundos dos colegiados de cursos, e aprovam ou rejeitam a implementação de cursos seqüenciais. Tratam, também, da solicitação de peritos para avaliação de cursos seqüenciais, de informações para os Conselhos Estaduais de Educação. Enfim, eles se relacionam de modo diverso aos cursos seqüenciais e foram disponibilizados pelas instituições num total de 64 (8,40%).

A categorização **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e Projeto Pedagógico** emergiu a partir dos projetos das duas universidades e dos projetos dos cursos seqüenciais. O projeto é concebido como um documento que norteia as ações da universidade em todas as suas instâncias, além de definir suas relações com a comunidade externa. Os adjetivos político e pedagógico garantem, de um lado, a não-neutralidade desse documento e, por outro, o compromisso com o pedagógico. Esse documento dá o amparo legal para a tomada de decisão na instituição de ensino superior quanto ao implementar (ou não) os cursos seqüenciais. Já o projeto político-pedagógico dos cursos está previsto na legislação federal que regula a aprovação dos cursos seqüenciais. O total de 61 (8,01%) projetos é justificado, porque as instituições se valem dos projetos de outras instituições para criarem a especificidade dos seus cursos seqüenciais. Assim, cada projeto continha um projeto piloto e, como anexos, projetos de outras instituições.

Os **Folders** são categorizados, basicamente, por chamadas para os processos seletivos, mas também contêm informações universitárias acerca dos cursos seqüenciais. Nessa categorização se visualizam, de forma nítida, os atributos que as universidades mostram aos candidatos dos cursos seqüenciais, entre eles os mais comuns são as promessas de emprego rápido, curso de dois anos,

mensalidades mais acessíveis. Esses tipos de documentos são distribuídos para todos os canais de divulgação, como propaganda dos cursos superiores de dois anos. Os pontos de coletas de *folders* (7,74%) foram *shopping centers* e os semáforos da cidade onde se localizam as universidades sob estudo. Os demais foram coletados junto às assessorias de imprensa, pois se tratava de modelos usados por outras instituições ou em campanhas anteriores.

A categorização das resoluções compreende documentos oriundos do MEC/SESu/INEp e trata de complementos acerca dos cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do Artigo 44 da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Quanto às resoluções dos órgãos representativos de classe, por exemplo, a Resolução COFFITO-211 (Documento nº. 5) veta o exercício profissional da Fisioterapia aos portadores de diplomas de cursos seqüenciais e a Resolução COFFITO-212 (Documento nº. 6) veta também o exercício profissional da Terapia Ocupacional aos portadores de diplomas de cursos seqüenciais. Já na resolução do Conselho Regional de Administração – CRA, o registro no Conselho será efetuado mediante um cadastro próprio e registro especial. Assim, 49 resoluções, ou seja, 6,43%, documentam o registro das dificuldades de entendimento para o exercício profissional.

Os Formulários para Autorização ou Reconhecimento dos cursos seqüenciais compõem a nona categorização, e são dirigidos ao MEC (no caso das universidades particulares) ou ao Conselho Estadual de Educação (no caso das universidades estaduais). Essa modalidade de documento, usada pelos peritos que fazem o reconhecimento dos cursos seqüenciais, denomina-se “Formulário para Visita de Comissão Verificadora para Reconhecimento de Cursos Seqüenciais” e traz considerações finais acerca do projeto pedagógico, corpo docente e infra-estrutura do curso. Foram analisados 19 (2,49%) formulários disponibilizados pelas instituições de ensino superior.

Cada item a seguir compreende uma categorização. Foram coletadas 19 portarias do MEC/SESu (2,49% dos documentos), as quais tratavam da oferta de cursos seqüenciais de formação específica e de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual. Elas dispõem acerca da autorização e do reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior, do protocolo dos pedidos de reconhecimento além de outras especificidades de regulamentação desses recursos.

Os **pareceres de Conselhos Regionais e do MEC** somam juntos 16 (2,10%) documentos. Os pareceres do MEC tratavam de estudos que resultaram em pareceres com vistas à regulamentação de dispositivos do diploma legal para os alunos que fizeram os cursos seqüenciais.

Os **catálogos de cursos, o manual do aluno e o manual do professor** somam 14 (1,84%) documentos coletados. Os catálogos informam o que é o curso seqüencial, a fundamentação legal, os cursos seqüenciais ofertados na instituição, o sistema de avaliação, enfim, eles trazem todas as informações para os alunos que estão matriculados e para a comunidade. Entre os catálogos de cursos da instituição em estudo foram encontrados catálogos de outras universidades com datas em que os cursos seqüenciais estavam em fase de implantação no Brasil, e a legislação sobre os cursos seqüenciais era muito conturbada. Os conselhos regionais se posicionavam de forma diferente, ou seja, davam pareceres diferentes de acordo com a unidade da Federação a que pertenciam, posicionavam-se contra ou a favor dos profissionais egressos de cursos seqüenciais. A universidade em estudo implementou, em 2000, sete cursos seqüenciais, mas as informações eram fornecidas nos manuais de graduação. Somente em 2003 essa instituição passou a contar com o catálogo próprio dos cursos seqüenciais.

O manual do aluno, ou manual acadêmico dos cursos seqüenciais, informa os alunos acerca do sistema acadêmico e, em linhas gerais, fornece a organização do sistema letivo, formas de ingresso (processo seletivo, portadores de diplomas de cursos superiores, transferência externa), transferência interna e permuta de turno, trancamento de matrícula, desistência do curso, cancelamento de matrícula, rematrícula, sistema de avaliação, dependência, transferência para outras instituições e expedição do diploma. Esse documento, entregue no início do curso seqüencial, pode ser resumido, enfim, em informações a respeito do sistema acadêmico, procedimentos acadêmicos, atendimento ao discente, informações complementares. É regulamentado por atos legais de autorização e reconhecimento e por resoluções, e também regulamentado por resolução, fazendo parte desse documento, como anexo, o calendário acadêmico.

O manual do professor, distribuído na reunião de docentes, trata do sistema de lançamento de notas e faltas *on-line*. Tal manual informa que, por esse sistema, os professores poderão lançar as notas e as faltas pela *Internet* das

disciplinas que são responsáveis, e informa, ainda, que o sistema trará agilidade, segurança e transparência de notas e faltas da instituição.

Os **relatórios de perícias** são documentos originados em processos de reconhecimentos de cursos seqüenciais efetuados pela comissão do MEC ou por peritos do Conselho Estadual de Educação – CEE dos estados onde se localizam as instituições de ensino superior. Foram 12 documentos consultados e representam 1,57%% do total.

Os **anteprojetos de leis** compreendem os processos de assuntos que ainda estão em fase de aprovação e são passíveis de mudanças, significando que, embora tenham sido consultados, ainda passarão por alterações em seu conteúdo. Por exemplo, foram consultados anteprojetos de Lei do Ensino Superior – 2005, que se encontram em sua terceira versão. A lei não foi aprovada, mas trata-se de um documento de extrema valia, pois, a partir dele, os cursos seqüenciais passariam para a educação continuada. Dessa forma, eles deixariam de ser cursos superiores, para os quais a titulação é o diploma. Foram consultados 11 anteprojetos de leis, ou seja, 1,44% do total de documentos que compõem a parte empírica da pesquisa.

Os **calendários acadêmicos** (7) e as **pautas de chamada** (5) representam conjuntamente 1,58% dos documentos consultados. Esses documentos possuem legislação determinada pelo MEC e são usados nas instituições para orientação de alunos, controle de matéria ministrada e presença dos alunos.

Vários foram os estudos efetuados para oferta de cursos seqüenciais. 123 documentos (16,14%) apresentam análises dos cursos que não foram ofertados, e de cursos que chegam a possuir até quatro turmas sendo ofertadas. Documentos trocados entre professores, alunos, projetos de pesquisa aprovados, artigos publicados por professores, são tipos de documentos a que se teve acesso em menores quantidades.

A questão da cronologia desde 1996 – ano em que se iniciou a possibilidade dos cursos – até 2005 demonstra que os cursos são muito recentes, como podem ser visualizados na Tabela 3, pelos anos de emissão dos documentos estudados. O período compreendido entre 2002 e 2003 teve o maior número de documentos coletados e analisados, 35,96% e 19,42%, respectivamente. Esse período corresponde aos primeiros anos de oferta de cursos seqüenciais na universidade que implementou os cursos. Já os anos de 1999 e 2000 são os anos

em que a universidade que não implementou cursos seqüenciais efetuou seus inócuos estudos, 5,64% e 8,79%.

TABELA 3 – Ano de emissão dos documentos, no período de 1996 a 2005

Ano de emissão do documento	Quantidade de Documentos	Percentual
1996	1	0,13
1997	6	0,79
1998	7	0,92
1999	39	5,12
2000	43	5,64
2001	67	8,79
2002	274	35,96
2003	148	19,42
2004	65	8,53
2005	37	4,85
Documentos sem data	75	9,84
Total	762	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de documentos das instituições em pesquisa.

A Tabela 4 traz a localização dos documentos pesquisados. Registra-se que a universidade que implementou cursos seqüenciais disponibilizou o arquivo sobre cursos seqüenciais, para que fossem coletadas as informações, representando 38,32% do total de documentos. Quanto à instituição que não oferta cursos seqüenciais, as informações foram coletadas parte nos arquivos e parte com professores, alunos e funcionários, 2,49%. No arquivo da pesquisadora estão as leis, pareceres, resoluções, portarias, compondo 42,13%, e algumas consultas efetuadas a outras instituições que representam 17,06%.

TABELA 4 – Localização dos documentos quanto ao arquivamento, no ano de 2005

Localização dos documentos	Quantidade de Documentos	Percentual
Universidade que implementou cursos seqüenciais	292	38,32
Universidade que não implementou cursos seqüenciais	19	2,49
Arquivo da pesquisadora	321	42,13
Outras instituições	130	17,06
Total	762	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de documentos das instituições de origem.

A partir da localização da documentação, planejou-se a discussão concomitante de dois aspectos: a análise de documentos de outras instituições e a análise de documentos das instituições sob estudo, quais sejam, as duas instituições

de ensino superiores (a que oferta e a que não oferta cursos seqüenciais), os documentos do MEC e os documentos dos órgãos representativos de classe.

Com esse entendimento, o levantamento de documentos possibilitou a divisão a partir de quatro focos para efeito de análise. O primeiro consistiu no resgate de documentação relativa ao tema, compreendendo a legislação e documentos correlatos, procedentes do Ministério da Educação. O segundo focalizou, à luz da documentação regulamentadora, a operacionalização das ações universitárias. O terceiro compreendeu o foco mais específico, qual seja, o levantamento de dados sobre os cursos seqüenciais em si para análise das reações das instituições para implementação ou não de cursos seqüenciais. O último compreendeu a documentação dos órgãos representativos de classes como reação à oferta dos cursos seqüenciais, cujos representantes legais foram considerados os conselhos federais, conselhos regionais, sindicatos, associações e organizações não-governamentais.

A Tabela 5 traz o total de documentos pesquisados que pertencem a outras instituições e o total de documentos oficiais das instituições em estudo.

TABELA 5 – Origem total dos documentos das instituições, no período de 1996 a 2005

Documentos das instituições sob estudo		
Origem	Quantidade de doc.	Percentual
Universidades Pesquisadas	418	74,51
MEC e Secretarias de Estado dos CEEs	95	16,93
Órgãos representativos de classe	48	8,56
Sub-total	561	100,00
Documentos de outras instituições		
Origem	Quantidade de doc.	Percentual
Outras universidades	194	96,52
Demais documentos	7	3,48
Sub-total	201	100,00
Total geral	762	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de documentos das instituições de origem.

Desse modo, do total de 762 documentos analisados, 201 (26,38%) são documentos de outras instituições e 561 (73,62%) são documentos pertencentes às instituições em estudo. Os documentos das instituições que não estão sob estudo servem como base para argumentos durante a análise documental. Em alguns casos, esses documentos foram coletados nas instituições

de origem e, em outros, encontravam-se como anexos dos documentos das instituições sob estudo e subsidiaram a elaboração dos mesmos.

Quanto aos demais, 561 documentos institucionais que pertencem às instituições em estudo, passam a compor as análises sobre cursos seqüenciais e serão citados durante o texto.

A origem e circulação dos documentos dos atores envolvidos referem-se a qual é a sua procedência e quais os atores que recebem a informação. Quanto à origem e a circulação dos documentos das instituições sob estudo, do MEC e dos órgãos representativos de classe, considerou-se apenas a validade dos documentos do ponto de vista da pesquisa. Assim sendo, para a análise desses documentos, fez-se uso da aplicação e interpretação da legislação em relação ao dever, decorrente da prescrição legal existente, e ao direito, ou seja, àquilo não proibido por lei. Entendido para fins de operacionalização das ações universitárias, o que não é proibido por leis educacionais é permitido para fins de operacionalização na universidade.

Para operacionalização dos cursos seqüenciais, deve-se demonstrar a existência de lei específica e documentação correlata que regulamenta a atividade acadêmica. A validade da lei depende de ser baixada por quem tem competência para fazê-lo, assim observada a competência para baixar normas legais. A lei federal prevalece sobre a estadual, esta sobre a municipal e a norma pública sobre o que é particular.

Nesse total de documentos (561), os maiores responsáveis pela emissão de documentos foram as duas instituições de ensino superior, com 418 (74,51%). Os documentos do MEC são 95, e representam 19,93% do total coletado, compreendendo a legislação e documentos regulamentadores para oferta de cursos seqüenciais (Tabela 6). Os órgãos representativos de classe somam 48 (8,56%) do total de documentos e compreendem documentos que registram a aprovação ou rejeição aos profissionais egressos de cursos seqüenciais. Isso significa que tratam especificamente dos cursos seqüenciais (ver Anexo C – Lista de documentos citados).

A origem dos documentos institucionais, especificamente os referentes aos cursos seqüenciais, compreende o período de 1996 a 2005. Desse modo, os documentos oficiais procedentes do MEC, das universidades sob estudo e dos órgãos representativos de classe estão organizados na Tabela 6. Os

documentos procedentes da legislação federal, ou seja, do MEC, estão distribuídos da seguinte maneira: 56 (58,95%) documentos provêm do MEC; 22 (23,16%) do MEC/SESU; 9 (9,47%) do MEC/CEE; e 8 (8,42) do MEC/INEp.

TABELA 6 – Origem dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005

Origem dos documentos oficiais	Quantidade de documentos	Percentual
Ministério da Educação		
MEC	56	58,95
MEC/SESu	22	23,16
MEC/CEE	9	9,47
MEC/INEp	8	8,42
Total	95	100,00
Universidades sob Estudo		
Entrevistas	120	28,71
Estudo Observacional	71	16,99
Questionários	67	16,03
<i>Folders</i> (Processos seletivos, Propaganda)	40	9,57
Cartões de visita de alunos de C.seqüenciais	39	9,33
Projeto Político Pedagógico	16	3,83
Formulário para autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais	15	3,59
Resolução	12	2,87
Roteiros para criação de cursos seqüenciais	6	1,44
Calendário Acadêmico	6	1,44
Grade curricular	6	1,44
Registro de Frequência e Rendimento Escolar	6	1,44
Ofícios	5	1,20
Manual Acadêmico	3	0,72
Outros documentos	6	1,44
Total	418	100,00
Órgãos Representativos de Classe		
Conselhos Federais	14	29,17
Conselhos Regionais	9	18,75
Academias	7	14,58
Associações	7	14,58
Sindicatos	4	8,33
Centro de Integração / Centro de Treinamento	4	8,33
Federações	3	6,25
Total	48	100,00
Total Universidades + MEC + Órgãos	561	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de documentos das instituições de origem.

Já as universidades sob estudo geraram um total de 258 documentos, em que se registraram entrevistas, estudos observacionais e questionários. Esses documentos distribuem-se da seguinte forma: entrevistas, 28,71%; estudos observacionais, 16,99%; questionários, 16,03%. Esses

documentos são procedentes de alunos dos cursos seqüenciais da universidade que implementa os cursos seqüenciais. Ainda nos documentos coletados junto às universidades, os mais freqüentes são os *folders* (9,57%), os cartões de visita dos alunos (9,33%), o projeto político pedagógico (3,83%), o formulário para reconhecimento e autorização de cursos seqüenciais junto ao MEC ou CEE (3,59%), as Resoluções (2,87%), o roteiro para criações de cursos seqüenciais (1,44%), os calendários acadêmicos (1,44%) e a grade curricular (1,44%). O registro de freqüência e de rendimento escolar apresentaram igual percentual na participação de documentos levantados na pesquisa (1,44%); e os ofícios e o manual acadêmico (1,92%). Outros documentos correspondem apenas a 1,44%.

Os órgãos representativos de classe produziram os seguintes totais: conselhos federais, 14 (29,17%); conselhos regionais, 9 (18,75%); academias e associações, 7 (14,58%). Os sindicatos e os centros de integração e treinamento participaram com 4% (ou seja, 8,33% cada instituição) e 3 (6,25%) documentos são procedentes de federações.

A Tabela 7 identifica a quem foram destinados os documentos institucionais no período de 1996 a 2005.

TABELA 7 – Circulação dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005

Origem	Quantidade de Documentos	Percentual
Documentos com circulação restrita		
Professores	191	92,27
Alunos	16	7,73
Total	207	100,00
Documentos com circulação ampla		
Comunidade Universitária Interna	95	26,84
Comunidade Universitária Interna/Externa	89	25,14
Universidades	63	17,80
MEC/SESu/INEp/CEE	56	15,82
Órgãos Representativos de Classe	16	4,52
Imprensa Oficial	15	4,24
Outros	20	5,65
Total	354	100,00
Total circulação restrita + ampla	561	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de documentos das instituições de origem.

Os documentos foram divididos em documentos de circulação restrita e documentos de circulação ampla. Os de circulação restrita são aqueles

documentos em que a informação é passada de professores para alunos, ou circula apenas entre alunos ou professores. Os documentos coletados que têm objetivo de transmitir informação à comunidade interna em geral são denominados documentos de circulação restrita. São 207 documentos que representam 36,90% do total. Esse tipo de documentos circula entre professores (92,27%) e alunos (7,73%).

Já os documentos de circulação ampla somam um total de 354 e representam 63,10%. Esses documentos se destinam a veicular informações repassadas à comunidade interna (26,84%), à comunidade universitária – interna e externa (25,14%) e, em muitos casos, tratam de chamadas para processos seletivos realizados nas instituições que ofertam cursos seqüenciais. Alguns documentos informam tanto a comunidade universitária interna quanto externa concomitantemente (17,80%). Também há os documentos que transmitem as informações do MEC à comunidade em geral (15,82%). Por sua vez, as universidades mantêm uma relação muito estreita com a imprensa em geral, somando 4,24%. Quanto ao restante (5,65%), tais documentos têm a finalidade de informar órgãos representativos de classe, profissionais da área e outros.

As autorias e destinatários dos documentos sobre cursos seqüenciais apresentam quais os agentes que expediram os documentos e a quem se destina a informação. Os documentos consultados foram expedidos pelas instituições de ensino superior, pelo MEC e pelos órgãos representativos de classe e, em princípio, possuem destinos específicos.

Dos documentos emitidos pelo MEC, 58,95% tiveram como autoria o Ministro da Educação e do Desporto. O presidente do SESu foi responsável por 23,16% dos documentos analisados. Os presidentes dos CEE por 9,47% e o Presidente do INEP por 8,42%. Esses documentos totalizam 16,93% do total das autorias dos documentos.

A Tabela 8 sintetiza e faz uma divisão entre os agentes que expediram documentos relacionados aos cursos seqüenciais.

TABELA 8 – Autoria dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005

Origem e autoria dos documentos	Quantidade de Documentos	Percentual
Documentos do MEC		
Ministro da Educação MEC	56	58,95
Presidente MEC/SESu	22	23,16
MEC/CEE	9	9,47
Presidente MEC/INEp	8	8,42
Total	95	100,00
Documentos das Universidades		
Professores	191	45,69
Assessoria de Imprensa	40	9,57
Alunos de Cursos Sequenciais	39	9,33
Coordenador de Cursos Sequenciais	35	8,37
Comunidade Universitária	19	4,55
Coordenador de Assuntos Acadêmicos	19	4,55
Reitoria	16	3,83
Conselheiros Relator/Peritos	11	2,63
Grupos de Trabalho	10	2,39
Comunidade Externa	10	2,39
Diretoria de Planejamento	9	2,15
Chefes de Departamento	6	1,44
Outros	13	3,11
Total	418	100,00
Órgãos Representativos de Classe		
Presidentes de Conselhos Federais	14	29,17
Presidentes de Conselhos Regionais	9	18,75
Presidentes de Associações	7	14,58
Presidentes Academias	7	14,58
Diretores Centros de Integração / Treinamentos	4	8,33
Presidentes de Sindicatos	4	8,33
Presidentes de Federações	3	6,25
Total	48	100,00
TOTAL: ORIGEM E AUTORIA	561	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de documentos das instituições de origem.

A Tabela 9 sintetiza os destinatários dos documentos coletados. Desses documentos, 34,05% eram dirigidos à comunidade universitária interna; 32,44% à comunidade universitária externa e interna totalizando mais de 66% no que tange aos interessados diretos, a que se pode acrescentar, ainda, 7,13% aos profissionais das áreas; 3,21% aos órgãos representativos de classe; e 8,38% a outros.

TABELA 9 – Destinatários dos documentos institucionais, no período de 1996 a 2005

Destinatários dos documentos	Quantidade de Documentos	Percentual
Comunidade Universitária Interna	191	34,05
Comunidade Universitária Externa/Interna	182	32,44
MEC/SESu/INEp/CEE	44	7,84
Profissionais da Área	40	7,13
Instituição de Ensino Superior	39	6,95
Órgãos Representativos de Classe	18	3,21
Outros	47	8,38
Total	561	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de documentos das instituições de origem.

Estrutura do trabalho

Toda essa documentação constitui a base material para o restante do estudo. Os resultados do trabalho desenvolvido foram organizados em capítulos, cuja ordem de apresentação corresponde, parcialmente, à ordem em que foi feita a investigação. O texto está apresentado em três capítulos.

O primeiro capítulo, “A legislação e os embates sobre a criação e regulamentação dos cursos seqüenciais”, identifica as questões sobre os cursos seqüenciais no Brasil. Inicia-se com a legislação educacional que regulamenta os cursos seqüenciais, de forma que se possa identificar como se estabelece a nova acepção para os cursos seqüenciais. Identifica-se a origem desses cursos abordando modelos de organização da educação e formação em outros países e modelos de organização universitária explicitando os modelos alemão e americano sobre a relação entre educação e formação profissional. Dessa forma, faz-se a gênese do “Programa de cursos superiores de formação específica”, além de incluir rapidamente informações sobre o anteprojeto da Lei de Educação Superior, ainda como proposta. O mesmo capítulo expõe como se dá a relação entre cursos seqüenciais e outras formações profissionais de nível superior, e identifica o comportamento dos pólos corporativistas de resistência à oferta de cursos seqüenciais. Esse comportamento, aliás, mostra as contradições dos requisitos para o exercício profissional.

O segundo capítulo, “Cursos seqüenciais, sua caracterização e distribuição no país”, apresenta o início de análise apontando o modo pelo qual se

busca inserir os cursos seqüenciais no contexto do ensino superior. Apresentam-se os tipos de cursos seqüenciais, complementação de estudos e formação específica, e a titulação diferenciada para cada modalidade de curso. Na seqüência, são tratados os aspectos de relação, autorização e reconhecimento dos cursos seqüenciais. Analisa-se a relação estreita dessa modalidade de curso com a graduação e a pós-graduação, para então identificar características iniciais. Mostra-se a localização geográfica diferenciada, em termos de concepção e oferta.

O terceiro capítulo, “Cursos seqüenciais na operacionalização universitária”, reúne a apresentação resumida e categorizada em 17 categorias temáticas da base empírica levantada nas duas universidades, apresenta a anuência às regras operacionais para a oferta de cursos seqüenciais usando, pela instituição, o argumento de que os cursos seqüenciais estão inseridos no papel social da universidade na política de gestão. O capítulo também apresenta as ações para a rejeição à regra operacional aplicada à oferta de cursos seqüenciais. Mostra a relação que se estabelece entre os cursos seqüenciais e a política de gestão administrativo-acadêmica com a opção de não ofertar cursos seqüenciais.

Na conclusão são apresentadas sínteses sobre as questões que nortearam os capítulos e comentários sobre o conjunto obtido na coleta e análise do material empírico.

CAPÍTULO 1

A LEGISLAÇÃO E OS EMBATES SOBRE A CRIAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DOS CURSOS SEQÜENCIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, e a legislação complementar que regulamentam os cursos seqüenciais no sistema de educação superior brasileiro, compondo expressões da ação político-educacional, são apresentadas neste capítulo. A legislação complementar é composta pelos pareceres, resoluções, portarias e anteprojetos de leis. Nessa ordem, é realizado estudo do recurso da legislação que conformou os cursos seqüenciais nos dez anos de vigência da Lei nº. 9.394/96. Por último, apresenta-se o estudo dos anteprojetos de Lei (com recorte para os cursos seqüenciais), versões preliminar, segunda e terceira, que conformaram a Lei de Educação Superior de 2005 (BRASIL, 2004d), (BRASIL, 2005a) e (BRASIL, 2005b).

Analisa-se, assim, a definição do ensino superior com vistas à introdução regular de um elemento novo nesse âmbito de escolaridade, qual seja, o dos cursos seqüenciais. O curso seqüencial provoca alterações no campo educacional já que se apresenta como uma figura nova, de modo que ele não pode ser visto apenas como mais um curso superior inserido na esfera universitária. Vê-lo como uma abreviação dos cursos de graduação seria causar mais danos ao ensino superior do que deixar de estudá-los.

Neste capítulo, identifica-se a relação entre cursos seqüenciais e órgãos representativos de classe, na figura das confederações, federações, conselhos regionais, sindicatos, associações e organizações não-governamentais. Como parte dos dados busca evidenciar, descritivamente, o procedimento dos órgãos representativos de classe dentro das perspectivas do que é possível e permitido pelo corporativismo profissional na relação entre o curso seqüencial e as outras formações profissionais de nível superior. As questões surgem a partir das leis educacionais que regulamentam ações universitárias e, no caso deste estudo, a inclusão dos cursos seqüenciais na modalidade de ensino superior: Estariam as instituições de ensino envolvidas com as questões estruturais acerca da transformação no campo do trabalho? Como produtora de conhecimento, à

universidade também pertence o papel de educar trabalhadores? Caso não pertença à universidade, a quem poderia estar destinada essa responsabilidade? Qual o local das discussões sobre o que a ação universitária deve ofertar ou não em termos de cursos seqüenciais?

Essas questões levam em consideração as transformações no âmbito do trabalho com as mudanças nas estruturas de emprego destinadas a atender o processo de produção. Associadas aos sistemas de produção estão as necessidades intelectuais a serem desenvolvidas no ensino superior como uma interferência forte sobre a atuação em foco neste estudo – os cursos seqüenciais, ou seja, a relação entre legislação educacional, mercado de trabalho e formação profissional.

Ainda neste capítulo, permeando a legislação educacional, são tratadas questões que servem como ponderação acerca dos cursos seqüenciais. Criados com o objetivo de desenvolver no aluno habilidades específicas para o trabalho, neles precisa estar presente a relação existente entre mercado de trabalho e o sentido da atuação profissional que emerge a partir do ensino superior. Para atender às necessidades intelectuais da educação vocacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 criou a modalidade de ensino superior denominada **cursos seqüenciais** e estabelece dois tipos de cursos: cursos de formação específica, que oferecem diploma; cursos de complementação de estudos, que oferecem certificado. Os cursos devem obedecer à legislação vigente tendo, no mínimo, 1600 horas e ser desenvolvidos em, no mínimo, 400 dias letivos (dois anos) (BRASIL, 1999b).

As mudanças nos processos de produção, do fordismo ao toyotismo, aperfeiçoaram-se em estudos científicos contínuos realizados nas instituições de ensino superior. Os sentidos dados à educação e formação profissional estão presentes na reconfiguração da instituição universitária, por meio da busca de ajustamento de seus modelos e dos impactos de modelos universitários na relação entre educação e formação profissional.

Os agentes envolvidos nos processos de produção buscam nos cursos seqüenciais recursos para suprir as necessidades de educação formal no campo educacional. Este, por sua vez, não é delimitado e possui diferentes tipos de agentes e diferentes tipos de instituições. Assim, as tensões em relação à legislação educacional são fruto de um constante embate e debate entre o poder de legislar do

Ministério da Educação, a tensão que estabelece entre as diferentes instituições de ensino superior, outros órgãos governamentais e os órgãos representativos de classe.

Busca-se, centralmente, com este capítulo, responder às questões: Quais os elementos que ordenam a criação dos cursos seqüenciais? Quais os embates para o surgimento e concretização?

1.1 Legislação que regulamenta os Cursos Seqüenciais

Para que a interação entre estado, instituições de ensino superior e sociedade se efetive, pressupõem-se princípios que possam orientar essa influência mútua e que sirvam de parâmetros no estabelecimento da legislação educacional brasileira. Entretanto, verificam-se constantes mudanças da legislação educacional, conduzidas por um processo conturbado nessas relações, inclusive, para o acompanhamento das características desse âmbito educacional. Esse processo descaracterizado não possibilitará, por exemplo, a idéia de universidade aberta para a construção do novo, com base em conceitos que pressuponham a fidelidade às características matriciais das instituições. Além das universidades terem como perspectiva a busca da superação da dicotomia entre o administrativo e o pedagógico que tem marcado as instituições de ensino superior, ultimamente a legislação educacional e suas ambigüidades acrescentam novas dificuldades (CHAUI, 1998).

As conseqüências da adoção da flexibilidade do ensino superior, com a possibilidade da implementação de cursos seqüenciais, ajustam as instituições à nova lógica de organização da rede desses estabelecimentos da educação superior que tem, por trás de si, embates diversos incluindo os de características acadêmicas. O reconhecimento e a legitimidade das instituições de ensino superior estão vinculados à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, de buscar o saber, de descobrir e de inventar o conhecimento (CHAUI, 1998).

A legislação que regulamenta os cursos seqüenciais, assim, conta com o ordenamento oriundo dos órgãos governamentais, incluindo o MEC, as instituições de ensino superior e demais órgãos regulamentadores de profissões.

1.1.1 Ordenamento geral da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Em 1996, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, qual seja, a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Vários estudos resultaram em uma caracterização de ensino superior que passou a ser composta de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) e cursos seqüenciais (formação específica e complementação de estudos). Por deliberação dessa lei educacional, os cursos seqüenciais são de nível superior e possibilitam ao aluno o conhecimento num campo específico do saber. A partir desse enunciado, começou-se a discutir a maior diversificação criada para o ensino superior brasileiro.

Essa finalização, entretanto, que culminou com a promulgação da Lei, não foi simples considerando-se o percurso da mesma nos diversos órgãos governamentais. No caso específico dos cursos seqüenciais, a movimentação foi grande. É possível apontar aqui, por exemplo, embates sobre o campo educacional a partir do campo político representado pelo Senado Federal.

No Quadro 1.1 estão os embates sobre a caracterização dos cursos seqüenciais: pós-médios? Curta duração? Como certificar os alunos?

Há diferentes tipos de argumentos em que se identificam aspectos simbólicos relativos aos nomes e ao tipo de certificação. Nomear o curso com o título “curta duração” não tem o mesmo peso simbólico dos demais, pois é um tipo de curso que causa desconfiança na sociedade, e, portanto, sua procura e valorização seriam diminuídas. Chamar o curso de pós-médio por campo do saber porta um significado menos problemático do que curta duração, porém ainda não está carimbado com o simbolismo do superior que, de certo modo, vem junto, quando se qualifica o pós-médio por campo do saber. O curso de formação técnica, em tese, voltado para o mercado de trabalho, tinha duração de 4 anos, sendo os 3 primeiros destinados a abranger os conteúdos do Ensino Médio em conjunto aos conteúdos específicos do curso técnico em questão, e o quarto e último ano, em nível Pós-Médio, direcionado às disciplinas de aplicação direta para o mercado de trabalho. Esse debate levou a conseqüências para a legislação como se verá a seguir.

O Quadro 1.1 sintetiza as propostas das emendas constitucionais referentes aos cursos seqüenciais apresentadas no Senado Federal, com as propostas, respostas, votos e substitutivos desenvolvidos, antes de sua aprovação.

QUADRO 1.1 - Emendas constitucionais apresentadas para os cursos seqüenciais no Senado Federal em 1996

EMENDA	PROPOSTA	RESPOSTA	VOTO	SUBSTITUTIVO
185	Renomear o curso pós-médio para seqüencial por campo de saber	A sugestão aperfeiçoa o substitutivo	Pela aprovação	I - cursos seqüenciais 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 seqüenciais 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.	Pela rejeição.	
210/212	Sugerem a supressão do artigo 45 do substitutivo que versa sobre a concessão de certificado de estudos superiores especiais.	Os sistemas de ensino e as IES regulamentarão a matéria, a fim de evitar o mau uso de uma inovação salutar.	Pela rejeição por idêntica resposta à emenda 209	
211	Versa acerca da 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 <i>caput</i> concederão certificados de conclusão de cursos seqüenciais aos alunos que acumulem créditos em pelo menos seis disciplinas correlacionadas
214	Versa acerca da concessão de certificados de estudos superiores parciais (art. 45).	A concessão de certificados de conclusão para os cursos seqüenciais é mais significativa do que a obtenção de uma simples declaração	Pela rejeição	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos documentos Brasil, (1993a), (1993b), (1996b) apud Segenreich (2000, p.137).

Para Souza (2004), os cursos seqüenciais possuem uma trajetória histórica:

A proposta de criação de cursos seqüenciais foi apresentada pelo senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), quando, no Senado, encaminhou um substitutivo (Projeto de Lei do Senado (PLS) n° 67/92) ao projeto de Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, que viera da Câmara dos Deputados (Projeto de Lei nº 1.258 de 28 de novembro de 1988).

No decorrer dos debates sobre a reformulação do projeto vindo da Câmara, Darcy Ribeiro sugeriu sucessivas versões. Na primeira delas, as indicações que culminarão na proposta de cursos seqüenciais aparecem relacionadas à criação de cursos pós-médios, como uma nova modalidade de ensino superior. Assim, além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, as instituições de ensino⁵ poderiam oferecer cursos e programas pós-médios, desde que dispusesse de vagas para isso. Nesse caso, poderiam abrir matrícula em disciplinas de seus cursos de graduação para alunos não regulares, que demonstrassem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio⁶, e conceder certificados de estudos superiores parciais, de diferentes níveis de abrangência, aos alunos que acumulassem créditos em pelo menos cinco disciplinas correlacionadas⁷.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reunia várias associações da sociedade civil, enviou diversos manifestos para o Congresso Nacional repudiando o substitutivo encaminhado por Darcy Ribeiro, o qual era completamente desconhecido pela comunidade educacional. No tocante especificamente à proposição dos cursos pós-médios, o Fórum realizou uma análise comparativa entre o Projeto de Darcy Ribeiro e o projeto anterior, cujo relator havia sido o Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE). De acordo com tal análise, o projeto de Darcy Ribeiro 'demolia' o nível superior de ensino, ao possibilitar a oferta de ensino superior em 'universidades, centros de ensino superior, institutos e outras formas'. Outra denúncia do Fórum era a de que a função de cada uma dessas diferentes organizações não tinha sido claramente definida, o que demonstrava a intenção de Darcy Ribeiro de desassociar o ensino da pesquisa e da extensão. Isso beneficiaria a efetivação do pós-médio, o qual consistia em uma forma de pseudo-aquisição de titulação de nível superior, degradando a concepção e a natureza desse nível de ensino (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 1995, p. 10 -11).

Não obstante as críticas do Fórum, bem como as de senadores como Edison Lobão (PFL/MA) e José Eduardo Dutra (PT/SE), os cursos pós-médios foram aprovados pelo Senado. Então, ganharam o nome de cursos seqüenciais, por sugestão do senador Sebastião Rocha (PDT/RJ), e passaram a integrar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Encaminhada à Câmara dos Deputados, a proposta dos cursos seqüenciais, modelada no âmbito do Senado Federal, foi aprovada com parecer do deputado José Jorge (PFL/PE). Dessa forma, incluindo a proposta de Darcy Ribeiro sobre os cursos seqüenciais, o projeto de LDBEN foi sancionado sem vetos pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou estudos que resultaram em três pareceres com vistas a regulamentar os cursos seqüenciais. Eles se devotaram a justificar a criação de cursos seqüenciais, definir seus objetivos, suas especificidades em confronto com os cursos de graduação, bem como sua configuração, organização e duração, além das formas para sua implementação e os tipos de certificados a serem por eles conferidos.

⁵ Artigo 39 do Substitutivo Darcy Ribeiro (Senado Federal, Pareceres n.º s 596/95, 597/95 e 8/96) (Brasil, 1996b).

⁶ Artigo 45 do Substitutivo Darcy Ribeiro.

⁷ Essa indicação aparece no parágrafo único do art. 45 do substitutivo Darcy Ribeiro. É ela que viabiliza a existência dos cursos pós-médios descritos no artigo 39. Assim, verifica-se que as indicações sobre os cursos pós-médios aparecem fragmentadas em artigos separados (Brasil, 1996b).

Os três pareceres sobre os cursos seqüenciais têm entre si alguns aspectos em comum. Apresentam esses cursos como uma modalidade de curso superior, decorrente da 'flexibilidade' que alegam caracterizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também afirmam que as inovações representadas pelos cursos seqüenciais possibilitariam, por exemplo, a concessão de diplomas e certificados diferenciados, com o objetivo de atender demandas por ensino pós-médio e superior, oriundas dos mais diversos setores sociais. Consideram que aqueles cursos poderiam 'abrir avenidas' para diversificar o ensino superior, permitindo que a expansão de vagas alcance, em médio prazo, índices de matrículas comparáveis aos de outros países da América Latina, com desenvolvimento sócio-econômico similar ao brasileiro, como Argentina, Chile e México.

Há, nos pareceres, uma distinção explícita entre os cursos de graduação e os cursos seqüenciais, pois estes requerem formação acadêmica e profissionalizante mais curta e menos densa do que aqueles. Ambos, entretanto, são pós-médios e de nível superior, no sentido de que o ingresso em qualquer um deles está aberto apenas aos que tenham concluído o ensino médio⁸ Souza (2004, p.1).

Apesar da busca de informações, não foi possível identificar os autores das emendas para poder analisar interesses envolvidos.

Na LDB nº. 9.394/96, as discussões estão direcionadas para a redefinição do ensino superior, como uma diretriz a nortear a reforma universitária brasileira, que segue movimento internacional no sentido de reconfigurar a educação superior para adaptá-la às necessidades da ordem capitalista nesse final de milênio. O ensino superior organiza-se de forma administrativa, acadêmica e quanto à formação. A organização administrativa classifica as instituições segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras em públicas – criadas por projeto de lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo – e privadas, criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação.

As instituições de ensino superior públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e estão classificadas em federais, estaduais e municipais. As privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado e dividem-se entre instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos. Quanto à vocação social, classificam-se, ainda, em particulares, em sentido estrito, aquelas de vocação exclusivamente empresarial; comunitárias, aquelas que incorporam em

⁸ Há uma exceção. Quando mais da metade da carga horária do curso seqüencial for integrada por disciplinas da área de Artes, em casos excepcionais, e a critério da instituição de ensino, o candidato à matrícula pode ser dispensado do certificado de conclusão de ensino médio conforme Resolução CES/CNE nº. 1/99 (Brasil, 1999b).

seus colegiados representantes da comunidade; confessionais, as constituídas por motivação confessional ou ideológica; e filantrópicas, aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve junto ao Conselho Nacional de Assistência Social (CONAS) o certificado de assistência social.

Os Artigos 19 e 20 da LDB nº. 9.394/96 classificam as instituições de ensino superior:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas⁹:

- I. Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II. Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado¹⁰.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I. Particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II. Comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive

⁹ Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. § 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão: I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis; II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes; III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor; IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais; V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento; VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos; VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho. § 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público (Brasil, 1996a, p.18).

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas (Brasil, 1996a, p.20).

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (Brasil, 1996a, p.21).

¹⁰ Além dos recursos provenientes dos alunos as instituições de ensino superior privadas contam com financiamento de parcerias com empresários e, também, Chermann (1999) informa que há organismos e agências financiadoras nacionais e internacionais, que atuam mediante a avaliação de projetos apresentados e aprovados. Chermann (1999) complementa Soares (1996) na relação das principais pode-se citar: BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Banco Mundial – integrado pelo BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), AID (Associação Internacional de Desenvolvimento) e CFI (Cooperação Financeira Internacional), BEI (Banco Europeu de Investimento), CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e a SCI/CNPq (Superintendência e Cooperação Internacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III. Confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV. Filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996a, p.18).

As universidades federais, estaduais, municipais, particulares, comunitárias ou confessionais são modelos organizativos de universidades brasileiras que apresentam, como características, diferentes graus de interação com as comunidades, e disso resulta que elas tenham visões de mundos particulares e um potencial diferenciado de heterogeneização social, como os processos de interação regional. Para Chermann (1999) e Oliveira (2002), as confessionais, em particular, têm como propostas certas prioridades conferidas aos valores humanísticos e a atenção voltada às atividades sociais, ou seja, o processo de produção-circulação do saber tem como referência os valores e os interesses de uma população determinada.

A organização acadêmica caracteriza as instituições de ensino superior quanto a sua competência e responsabilidade. As instituições de ensino superior oferecem cursos superiores em pelo menos uma de suas diversas modalidades, bem como cursos em nível de pós-graduação. Universidades são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. As instituições de ensino superior compreendem as instituições universitárias e não-universitárias. O Decreto nº. 2.207, de 17 de abril de 1997, regulamenta o sistema federal e trata da organização do ensino superior. Deste modo, as instituições universitárias são compostas de universidades, universidades especializadas, centros universitários. Já as instituições não-universitárias compreendem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e os Centros de Educação Tecnológica (CETs), Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1997a).

É preciso insistir, portanto, que, do ponto de vista da estruturação de atendimento, a LDB nº. 9.394/96 propôs um cenário de profundas mudanças na política educacional, para o ensino superior. No Artigo 44, a LDB prevê que o ensino superior brasileiro se altere, ficando com quatro modalidades de cursos (BRASIL,

1996a, p.2). Essa legislação vem produzindo transformações na caracterização das instituições de ensino superior brasileiras, ao inserir os cursos seqüenciais ao lado dos já existentes, ou seja, a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

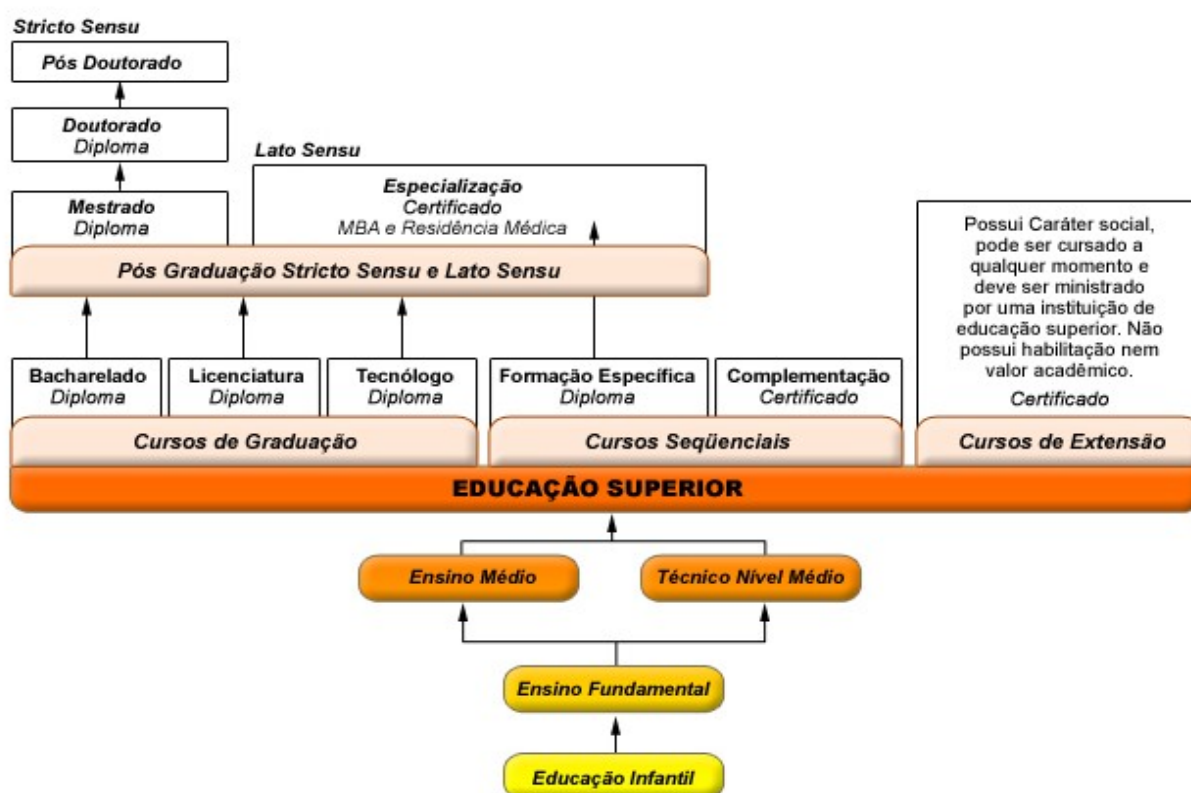
- 1) cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- 2) de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- 3) de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- 4) de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Na organização da formação, o ensino superior inicia-se com cursos de graduação ou seqüenciais, os quais podem oferecer diferentes possibilidades às carreiras como acadêmica ou profissional (Documento nº 7). Dependendo da escolha, pode-se aperfeiçoar a formação com cursos de pós-graduação *Stricto sensu* ou *Lato sensu*. As atividades da educação superior têm três bases: o ensino, a pesquisa e a extensão, cada qual com sua aplicação específica ao curso em questão. Diplomas e certificados são modelos de comprovação da educação superior.

Coube ao MEC a proposta, incorporada à nova legislação, de transformar a caracterização do ensino superior no Brasil, conforme previsto pelo Decreto nº. 2.207 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a). Com ele, estimulou-se a diversificação das instituições de ensino superior no país e rompeu-se legalmente o princípio teórico-político da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e toda a tradição que se pretendia para a universidade como modelo de organização a ser alcançado por todas as instituições. O Decreto nº. 2.306/97 (BRASIL, 1997c) estabeleceu as possibilidades para formatos institucionais quanto à natureza jurídica e à organização acadêmica. Esse decreto organizou a educação superior num quadro heterogêneo e diversificado.

A Figura 1.1 sintetiza a composição do ensino superior no Brasil em cursos de graduação, ou seja, bacharelado, licenciatura e tecnólogo, cursos seqüenciais, cursos de pós-graduação e cursos de extensão.

Figura 1.1 - Organograma da Formação no Ensino Superior



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir dos Documentos (nº. 8 e 9) e Brasil (2005c)

A Tabela 1.1 mostra o número de instituições por organização acadêmica no Brasil, nos anos de 2000 e 2004.

TABELA 1.1 – Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica, Brasil, nos anos de 2000 e 2004

Tipo de Instituição	2000		2004	
	Número	Percentual	Número	Percentual
Universidades	156	13,22	169	8,40
Centros Universitários	50	4,24	107	5,32
Faculdades Integradas	90	7,63	119	5,91
Faculdades, Escolas e Institutos	865	73,31	1.474	73,22
Centros de Educação Tecnológicas	19	1,61	144	7,15
TOTAL	1.180	100,00	2.013	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2002), (2003c), (2004c) e (2005e), Documentos (nº.s10 e 11)

De acordo com o INEP (2006), do conjunto de 2.013 instituições de educação superior no Brasil, 1.789, ou seja, 88,9% são privadas (Documento 10). “Este percentual segundo dados do *World Education Indicators*, coloca o sistema de educação brasileiro entre os mais privatizados do mundo, atrás apenas de poucos países” (Documento nº. 11).

Como resultado, então, a LDB nº. 9.394/96, capítulo IV, Artigos 43 a 57, constitui marco de referência para reestruturação do ensino superior brasileiro. Esses artigos se ocupam da educação superior de um modo geral, e os restantes tratam das instituições universitárias. As diretrizes e bases, que davam sustentação ao modelo educacional vigente, desde a reforma de 1968, possuem nova interpretação com a introdução de mudanças no funcionamento interno, dentre elas as de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção de trabalho acadêmico.

Quanto à organização da formação, LDB nº. 9.394/96, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em: universidades¹¹, centros universitários¹², faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. A universidade passa a ser instituição caracterizada pela produção intelectual, os centros universitários são marcados pelo ensino de excelência, enquanto os demais formatos dedicam-se ao ensino (BRASIL, 2003a). Com essa reforma Catani e Oliveira (2002b) identificam que:

[...] além dos cursos de graduação, a atual reforma incentiva a criação de cursos pós-secundários e cursos de caráter seqüencial, tanto nas leis indicadas [...] como nas escolas técnicas e centros tecnológicos, como forma de ampliar a oferta e atender às demandas nesse nível de ensino (CATANI e OLIVEIRA, 2002b, p. 41).

Não se pode perder de vista que o formato institucional, em relação à oferta de cursos, está conformando o ensino superior brasileiro com outras características no que se refere ao modelo diversificado e flexível, de forma que se pode ampliar o número de vagas existentes e racionalizar os recursos já existentes.

¹¹ Decreto nº. 2.306/97 - Art. 9º. As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo, ainda, ao disposto no Artigo 52 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1997d).

¹² Decreto nº. 2.306/97 - Art.12. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento (Brasil, 1997d).

A flexibilidade do ensino superior no Brasil se caracteriza como uma das formas de atender à ascensão do capital financeiro, provocada pela competitividade econômica. Especificando mais os dados para o foco deste estudo, a Tabela 1.2 busca mostrar a oferta de cursos seqüenciais por categoria administrativa.

TABELA 1.2 - Oferta de Cursos Seqüenciais, por Categoria Administrativa, Brasil, no período de 2000 a 2004

Categoria Administrativa	Total de Cursos				
	2000	2001	2002	2003	2004
Pública	82	116	161	212	210
Federal	29	16	15	15	7
Estadual	47	94	136	152	144
Municipal	6	6	10	45	59
Privada	341	453	635	663	624
Particular	68	135	223	321	329
Comun/Confes/Filant	273	318	412	342	295
Brasil – Total	423	569	796	875	834

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2002), (2003c), (2004c), (2005e) e Documento (nº. 13)

Os cursos seqüenciais são ofertados como uma forma alternativa de ensino superior para a sociedade brasileira e como uma forma de aumento de receitas para as instituições de ensino superior, considerando que, em quase todas as instituições de ensino superior, essa modalidade, embora de formação para o trabalho como mencionado nos textos, é paga, ou seja, como se verifica na Tabela 1.3, aproximadamente 75% dos cursos seqüenciais são ofertados por instituições de ensino superior privada. No quinquênio analisado, 2000 a 2004, a oferta de cursos seqüenciais por instituições privadas teve um crescimento de 54%, enquanto nas instituições públicas esse crescimento foi da ordem de 39%. Martins (2000b) analisa essa situação argumentando que:

A manutenção de um modelo único de cursos de formação superior nos formatos tradicionais equivaleria, então, a uma recusa a perceber as mudanças ocorridas nestas dimensões, tendendo a uma compreensão que opera uma redução de um saber que incorpora a dimensão prática a um saber 'alienado', correndo o risco de uma abordagem que cristaliza a dinâmica do conhecimento na moderna sociedade e despreza o potencial de inovação que estas práticas efetivamente trazem consigo.

Se por um lado o conhecimento especializado, sob a forma de um saber fragmentário, impõe limites para o acesso à totalidade do real, não é possível deixar de entender como, por outro lado, este conhecimento pode ser matizado de modo a possibilitar a produção de cenários de instabilidades e conseqüentemente possibilitar que os homens venham a defrontar-se com um leque maior de escolhas sobre as quais devem decidir.

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

A determinação destas novas possibilidades de formação acadêmica e de inserção na vida profissional não significa a perda da importância do enfoque dos cursos tradicionais de graduação, apenas percebe que entender seu modelo como sendo o 'único' válido não dá conta da complexidade da atualidade (MARTINS, 2000b, p.17).

Por esses e outros argumentos apontados abaixo, pode-se interpretar que a inclusão dos cursos seqüenciais como modalidade alternativa de ensino superior altera a relação capital cultural e capital econômico da população. Essa alteração entre capital cultural institucionalizado (novos cursos e certificados) e capital econômico envolve novas relações no mercado de trabalho para todos que levam, por sua vez, as famílias às estratégias de classificação, desclassificação e reclassificação nas quais algumas visam a manter o que possuem e outras a melhorar sua posição no espaço social (BOURDIEU, 1998a).

A introdução dos cursos seqüenciais na universidade se movimenta de acordo com os aspectos sociais, políticos e econômicos, e disso resulta a reorganização do espaço social para aqueles que usufruem de tais cursos. Dessa forma, o capital cultural e o capital econômico vão se alterando com o auxílio gradativo do ensino superior em expansão, e isso acontece num processo dialético em relação ao atendimento à demanda e massificação desse grau de ensino. Em relação à demanda e massificação do ensino superior, Catani e Oliveira (2002a) evidenciam

[...] grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação da educação superior; novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação; o papel das ciências sociais na análise da problemática mundial; a integração entre pesquisa e ensino; a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas, as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade; as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da educação superior; a relação entre investigação-tomada de decisões no campo da educação superior (CATANI e OLIVEIRA, 2002a, p. 11).

Essa alegada massificação, em parte propiciada pelos cursos seqüenciais, segue uma proposta de educação superior definida a partir das discussões e reflexões (suscitadas pelos organismos internacionais¹³) acerca da educação vocacional e treinamento, incluindo, então, no Brasil na década de 1990, os cursos seqüenciais. É bem verdade que o Banco Mundial começou a atuar de modo mais visível na área educacional brasileira na década de 1960, tendo como prioridades o ensino técnico-vocacional e o ensino superior. Essas prioridades decorrem do ponto de vista da educação como formadora de mão-de-obra especializada, necessária ao processo de desenvolvimento, entendido como industrialização.

Nos anos de 1980, a educação superior perdeu a função principal na política educacional do Banco Mundial¹⁴ que propôs maior eficiência com menor gasto público, ou seja, cortes e mudanças nas diretrizes propostas em relação ao número de projetos e estudos, visando não só reduzir os gastos com ensino superior público, como adotar práticas universitárias com visão empresarial. Nos anos de

¹³ O Sistema Financeiro Nacional gerencia as contas nacionais e conseqüentemente os investimentos nacionais que implicam em investimentos ou despesas para o Sistema Nacional de Educação. Nesse sentido, deve-se dizer que o FMI (Fundo Monetário Internacional), Instituição Financeira Multilateral fundada em 1944, tem sido vista ao longo dos anos tanto como instrumento regulador e organizador do SFI (Sistema Financeiro Internacional), como também uma ferramenta do poder para definir uma Nova Ordem Econômica Mundial. Utilizado pelos países ricos, especialmente pelos Estados Unidos, o FMI acaba moldando e impondo a sua vontade ao restante do mundo. Porém, deve-se entendê-lo como parte de sistema internacional, tais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), instituídos pelos acontecimentos provocados pela Segunda Guerra Mundial (Soares, 1996), (Dias Sobrinho, 2000) e (Amaral, 2003). Essas instituições juntas formavam o eixo do poder econômico do mundo e haveria um fundo encarregado de dar estabilidade ao SFI, bem como um banco responsável pelo financiamento da reconstrução dos países atingidos pela destruição e pela ocupação. O FMI seria uma instituição que procurava abrigar todos os países que dele quisessem participar. Ao mesmo tempo em que encaminharia ou autorizaria empréstimos, o fundo seria também responsável pela estabilidade geral do sistema, sempre estimulando o investimento privado ou público nas áreas produtivas dos respectivos membros (Soares, 1996). Ao criar-se um sistema internacional interligado e mutuamente dependente, evitava-se, esta era a expectativa, uma nova guerra mundial, ou pelo menos se diminuía em muito as possibilidades de um novo conflito. O dólar americano, lastrado no ouro, passa a dar segurança econômica, e, no momento em que quisesse, os países poderiam trocá-los por ouro depositado nos Estados Unidos. Dali em diante haveria uma moeda em comum, cambiável em escala universal, facilitando e ajudando a expandir o comércio pelo mundo inteiro. Se algum país passasse por sérias dificuldades financeiras, o FMI poderia evitar que a falência ou a moratória dele contaminasse o funcionamento de todo o sistema internacional (Soares, 1996).

¹⁴ O Banco Mundial, denominado BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) é uma IFM (Instituição Financeira Multilateral). Ele foi concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de reconstrução dos países devastados pela guerra (Soares, 1996) e (Arruda, 1996). Atualmente, possui por atividade a alocação setorial de recursos em termos de países e importância política. Ao longo dos 50 anos de atividade, aproximadamente 176 países são membros. É composto por um conjunto de instituições lideradas pelo que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação para o Desenvolvimento Internacional), IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e, em 1992, assumiu o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) (Soares, 1996) e (Chermann, 1999). Sobre a educação brasileira, a reforma vem no sentido de descentralização, capacitação de professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridades ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino (Soares, 1996) (Dias Sobrinho, 2000) e (Oliveira, 2003).

1990, predominam as idéias de livre mercado com o processo de transformação do Estado que, de provedor, passa a Estado supervisor. Para Melchior (1997), Catani e Oliveira (2002a), Oliveira (2002), Ribeiro (2002) e Unesco (2003b), essa mudança, no âmbito educacional, traduz-se em: incentivo ao setor privado; busca de alternativas de financiamento; melhor uso dos recursos disponíveis, por exemplo, número de alunos por metro quadrado; criação de um sistema de avaliação; diversificação das instituições de ensino superior considerada cara e inadequada a necessidades e recursos dos países pobres; atendimento às demandas da sociedade, tomando os sinais de mercado como norte para a reestruturação.

O planejamento rígido, a inadequação dos financiamentos e a impropriedade dos objetivos traçados mostram-se muito mais evidentes no momento atual quando, em função das mudanças no mundo do trabalho, há um rápido deslocamento de trabalhadores de suas antigas funções, ocasionado pela redução dos postos de trabalho. Em virtude de as instituições públicas não estabelecerem um processo competitivo com a iniciativa privada e de não poderem cobrar taxas pelos seus serviços, dificultam seu financiamento pelo Estado e, conseqüentemente, suas ações não têm grandes efeitos na recolocação de trabalhadores no mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p.13).

As políticas impostas pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio) e FMI (Fundo Monetário Internacional) têm, portanto, um forte impacto na educação superior. Em relação ao ensino superior, o Banco Mundial (1994) determinava que este não deveria ser prioridade nos países em desenvolvimento. As propostas apresentadas pelo estudo envolviam maior eficiência com menor gasto público; controle do acesso às universidades; estabelecimento de condições favoráveis para o desenvolvimento da iniciativa privada no setor; financiamento público a atividades mais sensíveis às necessidades no mercado, entre outras. A *United Nations Educational Scientific Cultural Organization – UNESCO* (2003b, p.113) – divulgou que a tendência tem sido a “diversificação das fontes de financiamento, recorrendo aos beneficiários diretos para compartilhar os custos envolvidos: estudantes e sua família, empresas, indústria e o setor público em geral”.

Seguindo uma ordem cronológica, no final da década de 1990, o ensino superior volta a fazer parte das prioridades do Banco Mundial. A educação superior seria fundamental para o desenvolvimento das nações no mundo globalizado, mas não na esfera do setor público, com sua abertura para a área de

negócios, prontos a vender seus pacotes educacionais, consultorias, equipamentos. Sendo assim, para oferecer esses produtos, enfatiza-se a necessidade de diversificação das instituições em universidades de pesquisa, para atender à elite intelectual; em universidades de formação profissional, para atender aos cursos pós-secundários elevados à categoria de nível superior; em institutos isolados; e em centros vocacionais (BANCO MUNDIAL, 1994), (CHERMANN, 1999), (RIBEIRO, 2002) e (UNESCO, 2003b). Também estão previstas as modalidades de ensino à distância, semi-presencial e a oferta em blocos seqüenciais.

Os cursos seqüenciais podem servir ao interesse de todos os que, possuindo um certificado de conclusão de ensino médio, buscam ampliar ou atualizar, em variado grau de extensão ou profundidade, seus horizontes intelectuais em campos das humanidades ou das ciências, ou mesmo suas qualificações técnico-profissionais, freqüentando o ensino superior sem necessariamente ingressarem num curso de graduação (UNESCO, 2000). Em qualquer circunstância, deve-se sempre ter em mente que uma pessoa pode realizar vários cursos seqüenciais ao longo de sua vida. Tais cursos inserem-se, assim, na educação continuada de terceiro grau.

Em linhas gerais, a educação profissional brasileira segue as tendências propostas pela Unesco¹⁵ e pelo Banco Mundial. Em primeiro lugar, devem-se atender às pessoas que estão excluídas do mercado de trabalho por falta de educação formal. A segunda possibilidade é a de qualificar trabalhadores que já estejam no mercado de trabalho e que precisem atualizar-se em razão do avanço tecnológico, seja para criar novas oportunidades, seja para a melhoria da ocupação atual. Na seqüência, pensa-se nas oportunidades àquelas pessoas que necessitam de um diploma de curso superior, por conta das mais diversas finalidades, como

¹⁵ As universidades e outras instituições de ensino superior são essenciais para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas suas formas e níveis. Desse modo, a UNESCO percebe a Educação Superior como o mais importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade. Conseqüentemente, desenvolve uma constante interlocução com as universidades brasileiras, principalmente por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a fim de apoiá-las e contribuir para o bom aproveitamento e desempenho de seus estudantes (Ribeiro, 2002). No sistema das Nações Unidas, a UNESCO é a Agência especializada para questões de educação e cultura. Trabalhando sob duas linhas orçamentárias, as atividades financiadas pelo Programa Regular da Unesco no Brasil pertencem, na sua grande maioria, à linha de ação Cooperação para o Desenvolvimento, cobrindo, fundamentalmente, atividades de análise setorial, identificação de necessidades e de projetos de desenvolvimento com a correspondente preparação e avaliação dos documentos de projeto, além de serviços de consultoria para acompanhamento da implementação dos planos aprovados (Chermann, 1999), (Ribeiro, 2002), (Unesco, 2003b) e (Carnoy, 2004). No entanto, essas ações só são consolidadas no âmbito do importante Programa Extra-Orçamentário que inclui um volume relevante de projetos diretamente financiados pelo Governo (Amaral, 2003).

ascensão de nível na carreira profissional, para fins de regulamentação ou mesmo de aposentadoria. Finalmente, propõe-se atender às pessoas que precisam ou querem ingressar mais rápido no mercado de trabalho, ou seja, a população jovem, egressa do ensino médio (WORLD BANK, 2000), (WALLENBORN, 2001), (UNESCO, 2000), (UNESCO, 2003b) e (AMARAL, 2003).

A partir das análises desses documentos e da bibliografia percebe-se que os organismos multilaterais estão presentes de modo subjacente nas discussões acerca das leis educacionais, quando mostram em seus relatórios as estatísticas educacionais internacionais. Nesse sentido, conforme relatórios do Banco Mundial (WORLD BANK, 2000), verificou-se que mais de 80% dos trabalhadores, nos países de baixa renda, e mais de 40%, nos países de renda média, são empregados que atuam em mercados informais e rurais, longe do alcance dos controles legais. O descontentamento do Banco Mundial com a interferência do poder público em projetos de qualificação decorre da incapacidade de adequação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O Banco salienta que cursos longos, com duração variando entre três e cinco anos, não são adequados às necessidades atuais (MIDDLETON, 1993).

Conforme Alain Bihl (*apud* ANTUNES, 1997), a desregulamentação das condições de trabalho, em relação às normas vigentes legais ou acordadas e à conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindical, vem configurando uma tendência à individualização extrema da relação entre o capital e o trabalho. Com relação à organização da produção, na década de 1920, generalizaram-se novos métodos de trabalho e de produção. Para atender a esse modo de produção, criou-se universalmente um novo tipo de operário e melhorou-se o aparelho de produção, tendo isso, como conseqüência, o decréscimo de emprego e diminuição de altos salários (GRAMSCI, 1991). Gramsci analisa a questão da educação entre o saber e o fazer e sua concepção de educação e do papel que a educação desempenha no processo hegemônico (GRAMSCI, 1971). Na hegemonia significa a predominância ideológica de valores e normas burguesas às classes subordinadas, tendo em vista que o equilíbrio entre infra e superestrutura depende do processo de ensino aprendizagem, e neste a relação entre saber e fazer apresenta-se como fundamental. Para o mesmo autor, a escola não tem o papel restrito de reprodutora das relações dicotômicas travadas no plano de produção material, mas apresenta-se como um mecanismo de

transformação social, elevando o nível intelectual das massas. Também reconhece que, para a maior parte da classe subordinada, a escolarização é diferente daquela destinada à classe burguesa. Tais considerações parecem totalmente pertinentes quando se analisa a caracterização do ensino superior com cursos de natureza diversas, destinados a diferentes candidatos da organização social estratificada.

Como mecanismo de atendimento à recente transformação socioeconômica, então, a reestruturação do ensino superior brasileiro passa a ofertar um sistema de escolarização dual. Nesse sistema, a flexibilidade rege as ações institucionais, em resposta a essas expressões da política educacional, passando a ofertar, ou não, cursos seqüenciais. E, de fato, isso em parte ocorre, pois a oferta de cursos seqüenciais, regulamentados a partir de 1999, tiveram no ano de 2001 um crescimento de 269%, conforme Góis (2002). Isso implica que esta nova modalidade de ensino vem aumentando no Brasil de tal forma que as instituições de ensino superior não podem prescindir de pesquisas para informar a sociedade brasileira sobre quais os impactos entre a relação política educacional, educação superior e suas ações no mercado de trabalho e órgãos representativos de classe.

1.1.2 Os Impactos de modelos na relação entre educação e formação profissional

A proposta de cursos com duração mais curta do que os de graduação regulares não é nova no país e nem isenta de polêmica como já apontado.

Segundo Souza (2004), em dois momentos essa proposta aparece: década de 1960 para carreiras de curta duração e na criação da Universidade de Brasília, conforme se verifica abaixo:

É no meio de tensas relações entre democratização e elitização da escola superior que surgem os cursos seqüenciais. Uma tensão que já se inicia no Brasil desde a década de sessenta, quando aparecem as carreiras de curta-duração, cujas características são similares àquelas dos cursos seqüenciais.

Na década de noventa, no Brasil, foi o senador Darcy Ribeiro que apresentou a proposta dos cursos seqüenciais. Entretanto, a idéia de expandir a escola superior pela sua diferenciação já era defendida por esse

senador desde a década de sessenta, quando, juntamente com Anísio Teixeira, formulou propostas para a criação da Universidade de Brasília.

Nossa análise nos leva a concluir que os cursos seqüenciais não constituem uma experiência propriamente inovadora no sistema escolar brasileiro, como sugerem os documentos que o instituíram nos anos noventa. Ao contrário, eles fazem parte de um processo de diferenciação da organização escolar que reforça a sua 'marca social', ao fazer com que cada grupo social tenha um tipo de escola próprio, destinado a preservar seu *status-quo* (SOUZA, 2004, p.2).

Além dessas circunstâncias, tivemos os cursos de curta duração na formação de professores no período dos anos iniciais da década de 1970 a 1996, extintos pela nova LDB neste último. Eles foram criados como decorrência da reestruturação dos cursos primário e secundário que passaram a ser de 1º e 2º graus com currículo organizado de modo mais abrangente – atividades para as quatro séries iniciais até mais aprofundadas com disciplinas passando pelas áreas de estudo (5ª a 8ª séries). Assim, as licenciaturas curtas formavam os professores para as áreas de estudo e os docentes se aprofundavam em licenciaturas plenas em disciplinas específicas para lecionar o 2º grau (NAGLE, 1976).

Os cursos seqüenciais, portanto, só significam expansão dessa idéia para diversificadas áreas de atuação. Temos aqui um impacto da realidade brasileira no ensino superior que não aproveita a avaliação negativa da mesma que levou à sua extinção.

Buscando informação mais aprofundada sobre cursos similares aos seqüenciais, é possível construir um quadro de referências sobre modelos e seus impactos na realidade brasileira.

A implementação da flexibilidade do ensino superior brasileiro não pode ser efetuada como transposição de sistemas já existentes em outros países. Em sua análise, Schwartzman (1994) argumenta que nos:

Países em desenvolvimento a adoção de um novo conceito de universidade, e de todo um sistema de educação superior, entendido como instituições fundada na pesquisa científica, não só encontra grandes dificuldades, como pode prejudicar suas funções básicas de formação de força de trabalho e de formação de uma elite. Além disso, pode não produzir o efeito desejado, pois orientar simplesmente a universidade para a pesquisa não satisfaz as condições necessárias para o desenvolvimento tecnológico ou mesmo para a profissionalização da ciência como atividade (apud CARNOY, 2004, p.78).

A questão dos impactos de modelos internacionais que compreendem cursos de curta duração e educação superior convencional levam a retomar os conceitos básicos. A educação universitária possui conceitos diferentes tais como cursos que formam pessoas responsáveis pelo desenvolvimento das ciências, por exemplo, ciências agrárias, jurídicas, contábeis, médicas, biológicas, exatas, sociais e outras. Essas instituições e as demais de cunho superior também profissionalizam seus estudantes com cursos variados nessas áreas por meio das ações institucionais de graduação. Já os cursos de curta duração dão formação vocacional, por exemplo, para: recursos humanos, vendas, negócios imobiliários, secretariado, decoração de interiores, *design* de movelaria e outros. A educação vocacional brasileira evoluiu muito pouco em relação ao que era posto na década de 1990. Schwartzman (1994) descreve o quadro da educação vocacional comparando o Brasil com os Estados Unidos:

A expressão *vocational education*, que nos Estados Unidos designa os cursos de curta duração ou média duração voltados para a qualificação profissional em atividades técnicas aplicadas, não existe no Brasil, sendo substituída, de maneira imprópria, por 'educação técnica'. Apesar de que a maior parte dos estudantes de nível superior estuda em estabelecimentos isolados; isto é, não-universitários, não existe diferença legal nem cultural entre um título 'pós-secundário', ou vocacional e universitário. Carreiras como biblioteconomia, contabilidade, enfermagem, engenharia operacional e outras que em outros países são freqüentemente proporcionadas em cursos de curta duração tendem a ter seus currículos prolongados para atingir o mesmo *status*, e em princípio os mesmos direitos, das profissões universitárias clássicas. Houve na década de 1970 uma tentativa de obrigar as escolas secundárias a oferecer uma alternativa de educação vocacional a todos os estudantes, que foi mais tarde abandonada. Um número limitado de escolas técnicas federais (as Cefets) e estaduais oferece ensino profissionalizante de boa qualidade, graças a um investimento de recursos muitas vezes superior ao que é gasto normalmente com os demais estabelecimentos de nível secundário. Reconhecidas como de qualidade, essas escolas técnicas começam a ser disputadas por estudantes que as buscam como caminho de acesso às universidades, e nesse sentido parecem estar perdendo parte importante de sua função, que seria a de oferecer uma alternativa profissional à educação universitária convencional. A principal forma de educação vocacional que subsiste, em nível de primeiro e segundo graus, é aquela proporcionada pelo sistema educacional convencional, sob a direção da Federação Nacional da Indústria (SHCWARTZMAN, 1994, p. 143).

Essas breves considerações permitem verificar que a educação vocacional brasileira tem sido indefinida. Não se trata de educação profissional, mas de educação vocacional. Assim, questiona-se: como o sistema de educação superior brasileiro está se conformando a partir de uma visão de outros modelos

internacionais? Como acontecem as práticas universitárias a partir das leis educacionais? Em relação ao sistema vocacional de educação, existem várias opções internacionais, como, por exemplo, na Dinamarca, onde o governo é que determina os alunos que seguirão a educação vocacional, sendo parte das vagas destinada a alunos estrangeiros. Neste item, vale descrever o sistema de educação alemão, berço da educação vocacional mundial, e, ainda, o sistema de educação americano, de onde alguns autores mostram uma semelhança com o que está sendo implementado no Brasil.

O sistema de ensino superior alemão se divide em dois modelos. No primeiro modelo, o ensino é público e os alunos passam o tempo integral na escola. No segundo modelo, os alunos passam parte do tempo na empresa e parte na escola vocacional. Neste modelo, as despesas são custeadas em parte pelo governo e em parte pelas empresas. Quanto à participação das empresas, muitos produtos, ao serem lançados, dependem de uma parceria com a educação vocacional, para que os alunos recebam treinamento e, só em seguida, há a produção.

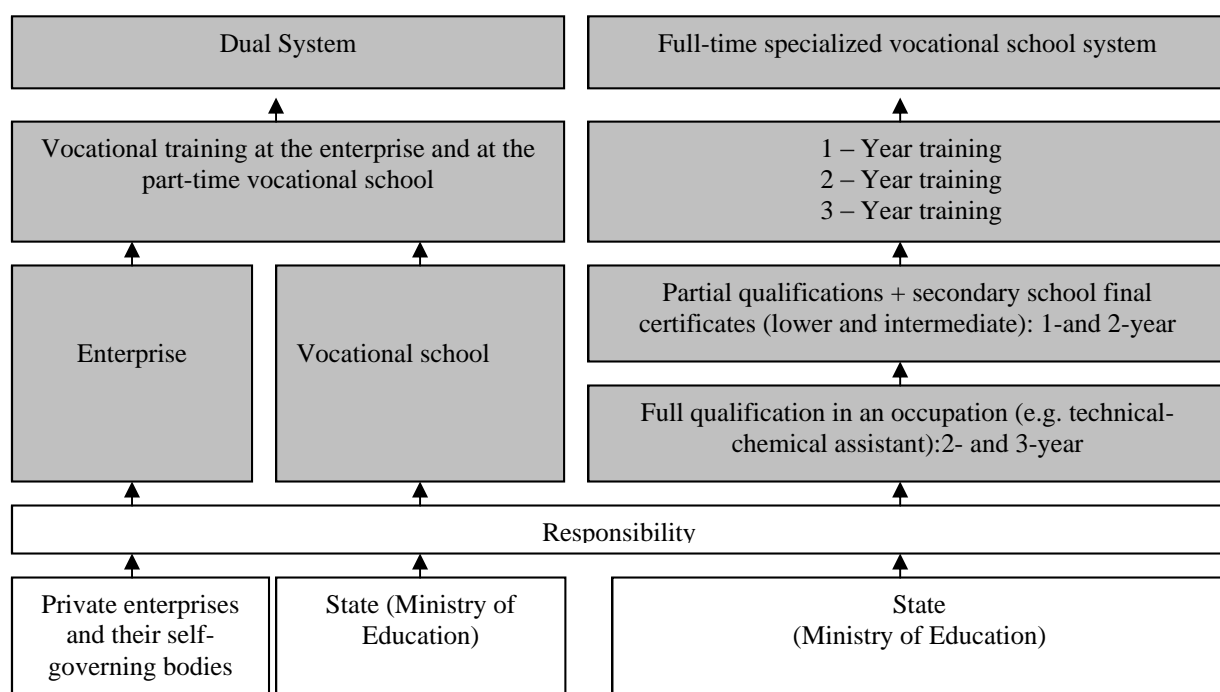
No sistema alemão de educação vocacional¹⁶ e treinamento, os cursos são organizados em três anos e desenvolvidos em dois estágios. O primeiro estágio compreende os dois primeiros anos da educação básica e treinamento que levam à primeira qualificação. O segundo estágio, último ano, leva a um nível maior de especialização. De acordo com Maurice (1993) e Mayer (2001), esse sistema possui tradição há aproximadamente 200 anos e vem sendo atualizado de acordo com as mudanças nos aspectos sociais e econômicos, para adaptar-se ao processo

¹⁶ Wright, Campbell e Garrett (2001) emphasise that in addition to the dual system there is a full-time specialized vocational school system where partial qualifications are added to secondary school final certificates for the two first years, and three years are required for full qualification in an occupation. The courses are organised over three years and involve two stages, basic education and training leading to a first qualification and then, the final year of more specialised study. The courses involve a mixture of on-the-job training and coursework, which are closely integrated and carefully structured. Students are also employees, and receive a training payment during the course. The vocational routes appear to be valued by students and employers. Collins (1993) and Wolf-Dietrich (1994) emphasise that under the terms of the Standing Conference of Land Ministers of Education and Cultural Affairs, the training contracts are made between the firm and the trainee. Schools which offer full-time courses lasting at least one year for which no previous training or occupational experience is required for admission are governed by law with regards to the subject matter, duration of vocational training, and assessment requirements. Students gain a qualification for a recognized occupation administered by the Chamber for Arts and Crafts for the trades sector, the Chambers of Industry and Commerce for industrial and commercial occupations and the Chambers of Agriculture for farming occupations (Wright, Campbell e Garrett, 2001).

de modernização. O sistema de educação vocacional e treinamento é dividido em duas partes: o empregador e a escola, denominando-se **sistema dual**¹⁷.

No sistema dual, por um ou dois dias, os estudantes assistem às aulas nas escolas estaduais vocacionais (*Berufsschulen*), onde combinam educação geral com suporte teórico para o seu objeto vocacional, e o restante do tempo dedicam ao desenvolvimento de habilidades práticas no local de trabalho¹⁸. Outra possibilidade é o aluno estar parte do dia na escola vocacional e parte no local de trabalho. A Figura 1.2 descreve o sistema central de educação vocacional alemão.

FIGURA 1.2 – Estrutura Central do Sistema de Educação Vocacional e Treinamento da Alemanha



Fonte: Mayer (2001, p.195)

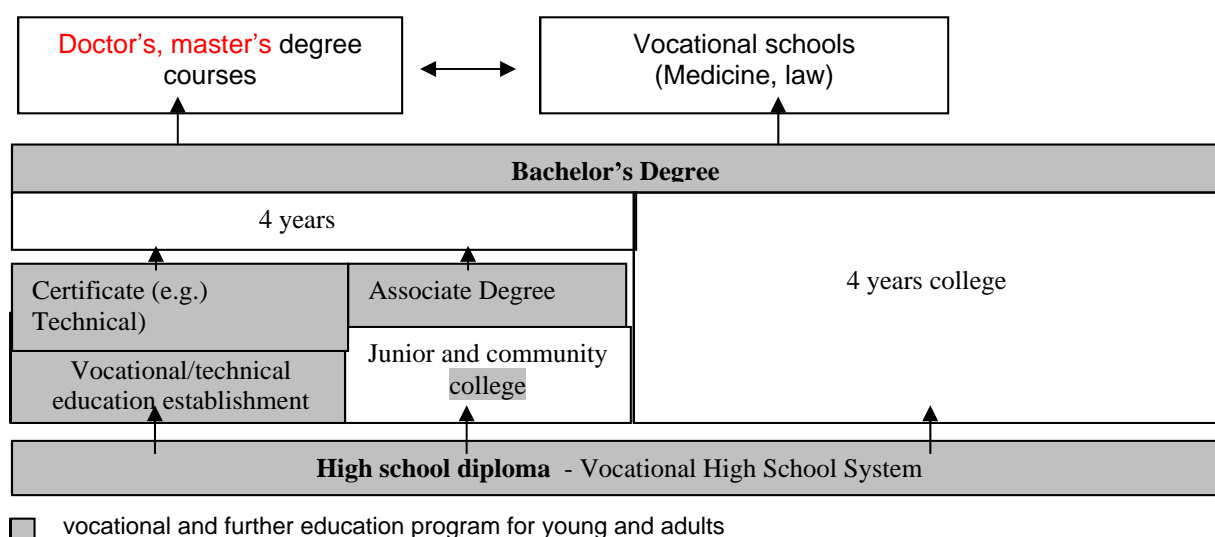
¹⁷ In the dual system employers have responsibility alongside academics for designing, administering and controlling an institution of work-related higher learning. The Berufsakademie graduates enjoy above average work opportunities – not only with their training companies but also on the labour market at large; these institutions are seen as an extension of the German dual system of vocational training at secondary school level. Access to these institutions is determined by the industry: a student must secure an offer from an employer before they register at the institution, and must usually pass some selection tests as well as having a good academic background Mayer (2001).

¹⁸ According to Green, Wolf e Leney (2000), Germany is the best example of apprenticeships under the Dual System, which has made them important to a far larger section of the economy than companies. They perform an essential function in the preparation of skilled workers and in providing desired career trajectories for workforce. While not enjoying the same status as the academic high university, vocational pathways have found respect, and play a central role in the way the labour market. Thiele (1994) comments that the majority of apprentices are in the trade and industry sectors, which are linked with sectors related to skilled trades, liberal professions, civil service, agriculture, home management, and shipping. The Dual System is administered on a tripartite basis by the Federal Institute for Vocational Training, in which employers, trade unions and the federal Government take part.

O sistema dual de educação vocacional alemão possui legislação própria. A indústria alemã, quando disponibiliza seus produtos no mercado, coloca o *slogan* que leva a marca: feita com a impecável qualidade dos colarinhos brancos e dos colarinhos azuis. Colarinhos azuis é a denominação recebida pelos funcionários procedentes das escolas vocacionais que trabalham na execução do produto, e os colarinhos brancos são os que trabalham na criação do mesmo produto.

Além desse modelo, há o modelo americano Barba e Murphy (1998). Nos cursos dos Estados Unidos da América, a educação vocacional é efetuada nos institutos técnicos e em instituições vinculadas a comunidades. O sistema de educação superior americano é realizado nas universidades (*University*), nas instituições vinculadas a comunidades (*Community College*) e nas faculdades (*College*). Os cursos de graduação têm duração de quatro anos, enquanto a educação vocacional superior, três anos. Os centros de educação vocacional, as universidades da comunidade¹⁹, Institutos Técnicos, após dois anos de curso, dão direito a diploma. O sistema americano de educação superior pode ser visualizado na Figura 1.3.

FIGURA 1.3 – Estrutura Central do Sistema de Educação Vocacional e Treinamento dos Estados Unidos da América



Fonte: Minderop e Pröhl (2000, p. 84).

¹⁹ The American community college dates back to the early years of the twentieth century. The historical principles and traditions guiding these institutions of higher education are: universal opportunity for a free public education for all students without based on social class, and ethnic, racial or religions local control and support of free, non-tuition educational systems, and a relevant curriculum designed to meet both the needs of the individual and the nations (Barba e Murphy, 1998, p.193).

De maneira geral, o sistema de educação superior é tripartite, formado pelos *junior colleges*, *colleges* e universidades, públicos e privados. Nesse sistema os “*two-year colleges*” constituem a base do conjunto do ensino pós-secundário (CHISOLFI, 2004). Os estudantes do *Junior College*²⁰ geralmente não tiveram sucesso na admissão em uma universidade e recebem um sistema de quotas²¹. Os cursos de educação vocacional são populares (WRIGHT, CAMPBELL e GARRETT, 2001) e a qualificação vocacional tradicional é oferecida geralmente por escolas públicas e por instituições vinculadas à comunidade e são financiados pela indústria e pelo setor de negócios. A Associação Vocacional Americana (*American Vocational Association – AVA*) é representada tanto nas instituições de educação vocacional pública como privada.

No sistema americano, os cursos das instituições vocacionais, além da questão de formação, também são usados para enfrentar questões sociais, como educação para negros, estrangeiros e desempregados. No corredor de Oregon, por exemplo, um dos mais industrializados dos Estados Unidos, é importante a formação vocacional destinada à preparação de profissionais para o sistema de produção nacional.

Com a apresentação dos modelos americano e alemão, verificou-se que a proposta de educação vocacional brasileira, por meio do curso seqüencial, apresenta semelhança ao que já existe em outras nações. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases e legislação complementar poderão dar aos cursos seqüenciais caracterização diversa aos cursos do ensino brasileiro.

No Brasil, tais similaridades vêm constituindo elemento com forte apelo simbólico, pois as instituições de ensino superior vêm convocando os alunos para os cursos seqüenciais da seguinte forma:

Inspirados nos modelos dos institutos tecnológicos europeus e nos colleges americanos, os cursos seqüenciais da [...] estão enquadrados na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê cursos de nível superior de formação específica. Assim, a [...] pretende dar continuidade à sua política de investir na formação voltada para o desenvolvimento regional. O público alvo é formado tanto por profissionais que já atuam na área e querem se qualificar, quanto por portadores de certificado de conclusão do nível médio

²⁰ The American Association of Junior Colleges in 1922, a junior college was defined as an institution offering two years of instruction of strictly collegiate grade and is likely to, develop a different type of the curriculum and vocational needs of the entire community in which the college is located. It is understood the work offered shall be on a level appropriate for high-school graduates (Barba e Murphy, 1998).

²¹ The University will credit each semester students Quota accounts with an amount determined by their Division to be sufficient for the semester's educational requirements (Wright, Campbell e Garrett, 2001).

em busca de uma profissionalização. A instituição já oferece cursos seqüenciais em gestão de varejo, de *design* de moda, de redes de computadores e de instituições educacionais de ensino fundamental e médio (Documento nº. 14, p.1).

Verifica-se, por essa divulgação, e chamada de novos alunos, adversidade possível deixada às instituições. Verifica-se, ainda, o modo pelo qual, no sistema de educação brasileiro, a educação vocacional vem sendo vista, muitas vezes como formação profissional principalmente quando os organismos multilaterais fazem parte das discussões. De acordo com o molde implementado no Brasil, proposto pelo MEC e Unesco, a flexibilidade acontece da seguinte forma:

As universidades tiveram de conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos. Como nada leva a crer que esta tendência se inverta é preciso que as universidades continuem à altura de responder à procura, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade.

Contudo, não se deve subestimar a dificuldade da tarefa. A pesquisa e o ensino por muitas vezes concorrem entre si no que diz respeito às missões que lhes competem. A divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagem que transcendem os limites entre as disciplinas (UNESCO, 2003a, p.143).

Martins (2000) aponta várias questões ao redor dessa flexibilidade ao dizer que:

Em muitas universidades científicas põe-se a questão de saber se convém orientar os melhores estudantes para a pesquisa ou para a indústria. A preocupação com a flexibilidade obriga a preservar, sempre que possível, o caráter pluridimensional do ensino superior, a fim de assegurar aos diplomados uma preparação adequada à entrada no mercado de trabalho.

As particularidades culturais, o tipo de atividade econômica, os laços locais que marcam as comunidades, a forma de sua inserção no cenário global, enfim, todas as tendências presentes nesta dinâmica estão inseridas na discussão a respeito das alternativas trazidas pelos cursos seqüenciais por campo de saber.

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

A necessidade de superação dos tradicionais pontos de vista dos discursos sobre formação superior, naquilo que eles têm de mais reacionário, também é demonstrada pelas novas manifestações dinâmicas que emergem da sociedade, como por exemplo, no aumento significativo das chamadas 'universidades corporativas', que nada mais são do que iniciativas das próprias empresas para oferecer formação e melhoria de qualificação de seus quadros, 'fora' dos sistemas oficiais de credenciamento e avaliação de cursos superiores (MARTINS, 2000a, p.18).

A partir dessa reflexão, ao buscar novas referências para a compreensão da origem dessas modificações sobre a caracterização do ensino superior e a preocupação com a formação humana, encontrei três obras fundamentais que passo a comentar. Duas delas tratam do ensino superior em geral e uma se volta à análise da realidade brasileira.

No primeiro estudo referido, Wolff (1993) apresenta quatro modelos que representam de forma hipotética os ideais da universidade. O primeiro modelo apresenta a universidade como um santuário do saber. No segundo, a universidade é vista como campo de treinamento para as profissões liberais. Já o terceiro modelo apresenta a universidade como agência de prestação de serviços. Finalmente, o quarto modelo apresenta a universidade como linha de montagem para o homem do sistema.

O primeiro modelo consiste na formalização das idéias presentes nas origens da universidade, consideradas como santuário do saber, tirado da história das instituições de ensino superior. É uma universidade centrada na perspectiva erudita conformando um homem de cultura, o leitor de línguas clássicas e modernas cuja vida se mantém afastada das questões imediatas da ordem social. Ela é originária da atividade religiosa, que floresceu na tradição hebraica, cristã e islâmica, com a perspectiva literária contraposta à ciência e às áreas sociais. Terá pouco a ver, de modo geral, com a sociedade mais ampla, limitando-se a seus próprios assuntos e julgando suas atividades por normas internas de erudição e não por normas sociais de produtividade ou utilidade. Tem o seu espaço na "teoria da Grande Tradição, no mínimo como um elemento do currículo de graduação", de forma que, na universidade ideal, como arcabouço da "cultura originária", o erudito terá sempre uma deferência (WOLFF, 1993, p.33).

O segundo modelo compreende a instituição atual, a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais. As universidades criadas na

Europa nos séculos XII e XIII eram constituídas de faculdades de Direito, Medicina e Teologia. O profissional²², neste modelo, é visto como aquele que, além do aval dos clientes, depende do aval dos colegas de profissão. “A marca essencial e definidora da profissão liberal é a dependência da profissão liberal e a dependência do profissional em relação a outros profissionais para o seu credenciamento na profissão” (WOLFF, 1993, p.36). O espírito do corpo universitário está invariavelmente dividido entre as relações com a sociedade e a universidade. O alto *status* e os salários, correspondentes à atuação dos profissionais liberais, servem como um incentivo à profissionalização dos papéis ocupacionais mais diversos. A atividade baseia-se num conjunto de conhecimentos e técnicas que podem ser formuladas e ensinadas em sala de aula. Assim, um profissional competente pode ensinar a atividade a outro e julgar se o aluno a dominou. Para essas escolas profissionais deveriam ser criadas exigências de admissão fixas, diplomas concedidos e comissões oficiais de credenciamento, indicadas de forma que somente aqueles qualificados a praticar a profissão estariam legalmente autorizados a fazê-los.

Do ponto de vista das profissões liberais, espera-se que uma faculdade desempenhe três funções, primeiro ela deve dividir os graduandos em dois grupos – aqueles que são aceitáveis como candidatos a admissão a programas profissionais e os que são inaceitáveis. Em segundo lugar, ela deve classificar os aceitáveis segundo uma escala de excelência em aptidão e realização, a fim de facilitar uma distribuição honesta e eficiente das poucas vagas nos mais cobiçados programas profissionais [...]. E, em terceiro lugar, ela deve preparar graduandos para o treinamento profissional pela inclusão, em seu currículo, de matérias que as escolas profissionais desejam exigir como pré-requisito para admissão. [...] A terceira toca na ampla questão da conduta e estilo adequados à educação de graduação (WOLFF, 1993, p.41)

Nesse modelo, o trabalho de um professor de universidade consiste em duas atividades distintas: trabalho intelectual e atividade profissional. Currículos interdisciplinares, cursos ministrados por docentes advindos dos quadros de vários departamentos, grandes áreas de estudos da graduação definidos em termos de problemas e não de disciplinas, tudo foi tentado como forma de diferenciar a educação da graduação daquela da pós-graduação e assegurar que a formação profissional fosse adiada até depois do grau de bacharel. No entanto, é a

²² “A palavra *profession* é usada, em Inglês, especialmente para ocupações que exigem educação superior e treinamento especializado. O curso profissional é feito após o curso básico de graduação, visa ao treinamento especializado para o exercício da profissão e tem duração variada de dois a quatro anos” (Wolff, 1993, p.35).

qualificação por meio do domínio evidente de um conjunto de tópicos e de um repertório de habilidades, e não o grau de generalidade ou de especificidade dos tópicos aprendidos, que separa o treinamento profissional de outras formas de educação.

O terceiro modelo, visto pelo autor como modelo do futuro, é a universidade como agência de prestação de serviços. *Multiversidades* se estendem em todas as direções, englobando escolas profissionais, institutos de pesquisa, programas de treinamento, hospitais, escolas primárias e secundárias, fazendas e laboratórios, em várias cidades, estados e até mesmo em outros países. O reitor pode concentrar sua atenção nos novos institutos, subvenções, programas e diplomas que surgem na periferia das instituições, mas ainda haverá muitos professores e estudantes cujas vidas não são tocadas por essas atividades multiversitárias. Para os membros dos mais tradicionais departamentos de humanas, por exemplo, o único efeito pode ser a leve consciência de que, em algum outro lugar da universidade, os membros do corpo docente são mais bem pagos e os estudantes recebem bolsas mais polpudas. Nessa linha se seguem as ciências sociais e, por último, as ciências naturais, ou seja, astronomia, biologia, ecologia e geologia.

No último modelo, considerado pelo autor um antimodelo, a universidade é tida como linha de montagem para o homem do sistema. O ponto de partida da crítica é que muitos dos estudantes mais brilhantes, mais entusiasmados, mais curiosos, ávidos, academicamente sintonizados, estão completamente descontentes com a educação que lhes é oferecida na universidade hoje. Estudantes que lutaram uma batalha viciosa para conseguirem sua admissão em uma boa universidade, descobrem que a experiência lá fica aquém de suas expectativas. Tais estudantes são compelidos, por meio da competição, a atravessarem passivamente todo o processo educacional. E a instituição acadêmica se defende da acusação de ser produtora de homens do sistema capitalista insistindo na neutralidade. Não há proibição para textos socialistas, por exemplo, mas a forma da educação derrota o conteúdo, mesmo em disciplinas sobre pedagogia. A teoria está dissociada da prática. A falsa consciência do processo educacional meramente espelha a falsa consciência na sociedade como um todo. A produção para o lucro e não para o uso tem o seu análogo na bolsa de estudo para a publicação e não para o saber.

As reflexões do autor me levam a ponderar que a realidade universitária se apresenta como amplo espaço de disputas a se pensar nos dados anteriores sobre a caracterização do ensino superior em diferentes países e também no Brasil.

No outro estudo, Charle e Verger (1996) apontam que a universidade, desde sua origem²³, sempre pareceu estar à espera de uma nova reforma. As crises e reformas da universidade, na época moderna, pautavam-se nas acusações de haver se perpetuado, na instituição de ensino superior, ensinamentos ultrapassados, baseando-se nas antigas autoridades medievais, e de se ter ignorado, por ofuscamento corporativista, todas as correntes inovadoras nascidas fora delas.

Segundo esses mesmo autores (CHARLE e VERGER, 1996), as relações de forças se estabelecem entre os diferentes tipos de capital (cultural, econômico, social), nas reformas dos séculos XVI e XVIII, as quais tiveram como objetivo principal assegurar o controle dos Estados em detrimento dos antigos privilégios de autonomia universitária. Diante da resistência universitária ao controle do Estado, algumas nações decidiram criar estabelecimentos de ensino totalmente independentes das instituições de ensino superior já existentes, diretamente submetidos ao controle do Estado, mas também mais abertos às idéias e às novas pedagogias. Esses estabelecimentos foram classificados em duas categorias, os de excelência e os de vocação. Os estabelecimentos de excelência constituíam lugar de sociabilidade erudita e instituições científicas, combinando ensino de alto nível e investigação científica. Já algumas nações e as próprias profissões tiveram consciência de que os diplomas de curso superior não garantiam uma verdadeira competência, fazendo com que surgissem as verdadeiras escolas profissionais

Essas novas características que definiram as categorias do ensino superior modificam os antigos sistemas universitários. Entretanto, com a transformação dos modelos universitários, ou do sistema de valores a que eles se ligam, as instituições encontram cada vez mais dificuldades para a aplicação de tais modelos “devido à complexidade dos fatores em jogo e às contradições de toda

²³ Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido relativamente preciso de ‘comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior’, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda Europa e, a partir do século XVI, sobretudo, dos séculos XIX e XX, por todos os continentes (Charle e Verger, 1996, p.7-8).

política universitária ligada ao desnível entre as aspirações dos estudantes e as possibilidades finais de inserção profissional” (CHARLE e VERGER, 1996, p.127). As universidades mais conservadoras tiveram, várias vezes, de reformar suas estruturas universitárias desde a Segunda Guerra e, aliás, a reforma universitária tornou-se uma palavra de ordem nas décadas de 1950 e 1960.

O crescimento da demanda pelo ensino superior estendeu-se a todas as nações e passou a representar um desafio para a organização de instituições de ensino superior, tanto em relação aos novos perfis dos estudantes, quanto às novas demandas objetivas. “A diferenciação dos cursos marca a passagem para o que o autor americano, Clark Kerr, batizou de *multiversity*, estabelecimentos de utilizações múltiplas com clientelas e demandas heterogêneas” (apud CHARLE e VERGER, 1996, p.128). Há também de se considerar a difícil ligação a ser mantida entre o ensino superior e a pesquisa. À medida que o conhecimento passa a ter aplicações técnicas, militares e econômicas nas sociedades contemporâneas, tanto os atores públicos e privados como os pesquisadores tenderam a tornar autônomas suas instituições de pesquisa.

Nesse livro, os autores analisam os modelos de universidades estabelecendo relações com as características espaço-temporais, situando realidades alteradoras das características das instituições de ensino superior, em que se percebem os embates vividos.

Os modelos apresentados por Wolff (1993) e Charle e Verger (1996) são complementados na discussão posta por Ribeiro para a conformação dos ideais da universidade brasileira.

Analisando a universidade brasileira, Ribeiro (1995) identifica que o ensino superior viveu três idades ao longo de sua história. Na primeira, o ensino estava segmentado em faculdades e se desconheciam as instituições em relação às outras, mantendo o isolamento das antigas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Isoladamente, as instituições eram incapazes de alcançar o domínio das ciências, uma vez que faltava a integração. Na segunda etapa, vem a universidade filosófica, criada com vocação integrativa, mas constituiu-se apenas como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A etapa da integração entre as instituições possibilitou algum progresso no domínio das ciências, melhorando substancialmente a qualidade do professorado brasileiro. A terceira etapa, por exemplo, no caso da Universidade de Brasília, constitui a estrutura com o triplo

sistema de: Institutos Centrais, encarregados dos cursos preparatórios para as faculdades e que também se dedicavam à pesquisa e ao ensino de pós-graduação; Faculdades Profissionais, encarregadas de dar capacitação profissional através das práticas educativas e órgãos complementares, e que cuidavam da Biblioteca Central e da Editora.

Vistas, tal como são hoje em dia, nossas universidades, públicas e privadas, não correspondem a concretização de um projeto próprio e lúdico de organização universitária. São, antes, o resultado residual de múltiplas decisões isoladas e anárquicas referentes a interesses corporativos ou particularistas (RIBEIRO, 1995, 216).

Na explanação de Ribeiro, está sendo criada e implementada a universidade da quarta etapa, em que a pesquisa, o ensino e a experimentação se integrem no estudo dos temas e problemas. “O certo, porém, é que a maioria de nossas universidades jamais alcançou o nível de proficiência e de integração propriamente universitária a que têm direito de aspirar” (RIBEIRO, 1995, p.217).

É possível, até esse ponto, identificar que os cursos seqüenciais resultam do impacto de diferentes modelos de cursos voltados à educação e a formação profissional sejam os específicos de educação vocacional, sejam os modelos de ensino superior criados ao longo do tempo e que persistem em vigências parciais. As instituições de ensino superior brasileiras parecem utilizar-se dos modelos citados, ou seja, os modelos adotados diferem entre as instituições vistas como santuário do saber, treinamento para profissionais liberais, agência de prestação de serviços e, em alguns casos, como linha de montagem para o homem do sistema, devido à flexibilidade autorizada pela legislação.

Importa, agora, traçar o quadro que permite compreender todo o percurso dos embates após a existência da LDB, ou seja, os desdobramentos legais que compõem o restante do ordenamento político-educacional no que tange aos cursos seqüenciais.

1.1.3 Regulamentação dos cursos seqüenciais

A existência da Lei não foi suficiente para que os cursos seqüenciais passassem a compor o Sistema Nacional de Educação (SNE). Nesse sentido, foi

necessário que a Câmara de Educação Superior (CES) elaborasse a resolução na qual constassem interpretações da lei, criando condições para a efetivação dessa nova modalidade de ensino superior. Assim, iniciaram-se estudos que resultaram em pareceres, resoluções e portarias com vistas à regulamentação dos cursos seqüenciais.

Para a conformação da documentação, pressupõe-se um trâmite composto por um parecer acerca dos cursos seqüenciais e um projeto de resolução apresentado no formato de linguagem jurídica. O parecer e a resolução devem ser aprovados pelo CNE e encaminhados ao ministro da educação que homologa, ou, caso haja sugestões de alterações, devolve ao CNE para os procedimentos apontados. Após a homologação do ministro da educação e a publicação no Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil (DOU), os cursos passam a ter validade como documentos legais (MARTINS, 2004). Cabe à SESu/MEC, na seqüência, a elaboração de portaria para pormenorizar as regras operacionais a serem seguidas para a implementação dos cursos seqüenciais.

O primeiro Parecer, nº. 670/97, de 06 de novembro de 1997 (BRASIL, 1997c), dos relatores Jacques Velloso e Hésio de Albuquerque Cordeiro, tratou dos cursos seqüenciais no ensino superior, formulado a partir das concepções de seu idealizador, o ex-senador Darcy Ribeiro. Foi aprovado e encaminhado à homologação do Ministro da Educação e do Desporto, e posteriormente devolvido para reexame pela CES. Em relação à implementação dos cursos seqüenciais, o entendimento que as instituições de ensino superior podiam dar ao Parecer nº. 670/97 era indefinido e com várias conseqüências em relação à oferta e ao reconhecimento dos cursos seqüenciais:

[...] cursos seqüenciais de destinação coletiva, serão eles anunciados pela instituição que queira oferecê-los. Pós-médios e superiores, podem ser oferecidos por instituição de ensino superior que tenha um ou mais cursos de graduação regulares e reconhecidos. Sua criação independe de autorização prévia e podem ser encerrados a qualquer tempo, a critério da instituição, desde que esta assegure a oportunidade de conclusão dos estudos, no próprio curso, dos alunos neles matriculados. Sujeitam-se às normas gerais para os cursos de graduação, tais como a de verificação de freqüência e de aproveitamento.

A concepção e implementação dos cursos seqüenciais, flexíveis e abertas, servem ao propósito de atender às demandas dos mais diversos segmentos sociais. Os cursos podem ser freqüentados por portadores de certificados de conclusão de nível médio, que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Quando mais da metade da carga horária do

curso estiver composta de disciplinas da área de Artes, em casos excepcionais e a critério da instituição, pode o candidato ser dispensado da exigência do certificado de conclusão do ensino médio. A aprovação em cursos seqüenciais dará direito a certificado, do qual deverão constar os nomes das disciplinas nas quais foi o aluno aprovado e as respectivas cargas horárias, além do campo de saber a que se referem e a data de conclusão do curso (BRASIL, 1997b, p.3).

Foi nesse Parecer (nº. 670/97) que se procurou detectar os fundamentos da proposta quanto à natureza do curso, conceito de campos de saber²⁴ e tipos de curso. Esse parecer foi o norteador das primeiras iniciativas institucionais de curso seqüencial. O curso seqüencial foi, inicialmente, distinguido como uma modalidade à parte dos demais cursos de ensino superior. Na realidade, por outro lado, essa definição inicial do Parecer nº. 670/97 estava mais preocupada em mostrar o que não se deveria atribuir aos cursos, conforme pode ser visto no Parecer:

Os cursos seqüenciais *não são de graduação* [...]. Ambos, seqüenciais e de graduação são pós-médios e de *nível superior*, no sentido em (sic) que o ingresso em qualquer um deles está aberto apenas aos que tenham concluído o ensino médio. Mas se distinguem entre si na medida em que os

²⁴ Na legislação educacional brasileira e em sua regulamentação o conceito de áreas do conhecimento é nomenclatura abreviada da expressão 'áreas fundamentais do conhecimento humano'. O conceito estava presente - embora não claramente explicitado - na Lei 5.540, de 1968, que dispunha, em seu art. 11, alínea e: Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características: e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais do conhecimento humano, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais. Nas sucessivas regulamentações da matéria o conceito foi sendo gradualmente explicitado e adquiriu nova nomenclatura (Brasil, 1968). O Parecer 1.621/78 do antigo CFE e seu Projeto de Resolução, por exemplo, que estatuiu normas de autorização e reconhecimento de universidades, ao tratar da universalidade de campo referia-se de modo algo genérico às áreas que deveriam integrá-la: Art. 10. Assegurada a universalidade de campo, [...] deverá a Universidade oferecer, pelo menos, quatro cursos relacionados com as áreas fundamentais das ciências exatas e naturais, das ciências humanas e das letras ou artes, e quatro de caráter técnico-profissional. Anos depois, na década de oitenta, a Resolução CFE nº. 3/83, ao disciplinar a mesma matéria apenas reiterava em seu art. 5º o que já havia sido anteriormente estabelecido. Já nos anos noventa a Resolução nº. 3/91, também tratando da noção de universalidade de campo, explicitava indiretamente, porém com mais clareza este conceito: § 4º O requisito do artigo 11, e, da Lei 5.540/68, deverá corresponder às ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, às geociências e às ciências humanas, bem como à filosofia, às letras e às artes (Brasil, 1968). Pouco antes da extinção do antigo CFE, a Resolução nº. 2/94, fixando normas de autorização e reconhecimento de universidades conceituava, explicitamente, em seu art. 7º, parágrafo 3º: § 4º As áreas fundamentais do conhecimento humano compreendem as ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, as geociências e as ciências humanas, bem como a filosofia, as letras e as artes. Na tradição dos diplomas legais brasileiros e de sua regulamentação o conceito de áreas do conhecimento ou de áreas fundamentais do conhecimento humano evidentemente não pode ser identificado com a nova noção trazida pela LDB, a de campos de saber. Aquele conceito vem sendo definido nestes textos e regulamentações desde 1968, enquanto que esta noção surge somente em 1996. Poder-se-ia continuar com a exegese dos dispositivos da nova LDB quanto à matéria, mas é possível obter-se informações adicionais que esclarecem acerca de seu espírito (Brasil, 1983, p 4-5). Constituição Federal Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

de graduação requerem formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa do que os seqüenciais.

Anteriores, simultâneos ou mesmo posteriores aos de graduação, os cursos seqüenciais permitem, mas não exigem, que seus alunos sejam portadores de diplomas de nível superior. Não se confundem, portanto, com os cursos de pós-graduação [...]. 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, 1997b, p.4).

Por outro lado, com critérios estabelecidos pelo Parecer nº. 670/97, os primeiros cursos seqüenciais foram ofertados pelas instituições de ensino superior, mas as definições eram flexíveis, dando margem a iniciativas institucionais que começaram a preocupar o Sistema Nacional de Educação Superior. Baseando-se no Parecer nº. 670/97, é aprovado o Parecer nº. 672/98 (BRASIL, 1998a) e apresentado, em anexo, projeto de Resolução com o objetivo de estabelecer novos parâmetros para os cursos seqüenciais.

O Parecer nº. 672/98, sucessor do Parecer nº. 670/97, aprovado em janeiro de 1998, que teve por relator apenas um dos primeiros conselheiros, Jacques Velloso, ampliou e melhor explicitou o formato dos cursos seqüenciais. Posteriormente, apareceram os problemas quanto à oferta e implementação dos cursos seqüenciais, o que culminou na retificação desse Parecer. De acordo com o Parecer 672/98:

Art. 47. [...] § 1º - As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. A divulgação dessas informações por parte das instituições de ensino, além de ser requisito para que candidatos a cursos seqüenciais de um certo tipo possam fazer suas opções, também equivale à assinatura de um termo de responsabilidade pública da instituição com seus potenciais alunos e com o Estado, a quem cabe supervisioná-la. Tal termo de responsabilidade pública, implícito na letra e expresso no espírito da LDB, certamente deverá ser considerado nas avaliações para o credenciamento e reconhecimento, de instituições e para o reconhecimento periódico de seus cursos.

Art. 50. As instituições de ensino superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrículas nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito mediante processo seletivo prévio (BRASIL, 1998a, p.25).

Nesse Parecer (672/98), referendava-se a atual figura dos alunos especiais, não regulares, que obtêm matrícula em disciplinas de seu interesse em cursos de graduação, por exemplo, sem terem se submetido aos tradicionais

exames vestibulares. No entanto, a Lei vai mais além. Ela torna obrigatória a abertura de matrícula em disciplinas nas quais haja vagas (MARTINS, 2000b).

A evasão nos cursos de graduação faz com que turmas de tamanho bastante reduzido cheguem à diplomação, fato que tem gerado ponderável capacidade ociosa nas instituições de educação superior. Essa capacidade ociosa poderia ser aproveitada exatamente por interessados em cursos seqüenciais. Na concepção de tais cursos, segundo o referido projeto de LDB que tramitava no Senado, o público-alvo dos cursos seqüenciais seria formado por portadores de certificados de conclusão do ensino médio que desejassem seguir o conjunto articulado de seis disciplinas num campo de saber. Estes deveriam demonstrar aptidão, conforme requisitos estabelecidos pela instituição e, assim, poderiam ser admitidos para cursos seqüenciais integrados por aquelas disciplinas, caso nelas haja vagas. O disposto no Art. 50, portanto, tem o sentido de indicar um, apenas um, dos meios pelos quais aquela concepção de cursos seqüenciais poderia materializar-se (MARTINS, 2000b).

Apesar de o relator, Jacques Velloso, afirmar que esse Parecer (nº. 672/98) estava amplamente baseado no anterior, percebem-se diferenças na definição dos diferentes tipos de curso, caracterizando mais alguns passos na definição da tendência nacional que começava a se impor em relação ao projeto original. Uma nova proposta de Parecer e de Projeto de Resolução foi decorrente de algumas notícias veiculadas na imprensa, como por exemplo, no jornal "O Globo", quando publicou no dia 23 de agosto de 1998, o seguinte texto:

MEC lança cursos superiores voltados para mercado de trabalho e de menor duração. [...] A partir de 1999, os alunos poderão entrar na universidade sem prestar vestibular, para fazer cursos especiais de nível superior que terão duração de apenas de seis meses a um ano e meio, e que, se não darão a mesma formação acadêmica de um curso de graduação, poderão habilitar o estudante a uma inserção mais rápida no mercado de trabalho (ORLETE e TAVES, 1998 apud SEGENREICH, 2000, p.140).

Ainda hoje não se tem registro estatístico divulgado pelo INEP, pelo menos para acesso, dado o conflito de informações sobre os cursos seqüenciais que foram ofertados no período de 1998 a 1999. Segundo Segenreich (2000), o Ministro da Educação se preocupou com a quantidade de cursos ofertados por algumas instituições de ensino superior.

O próprio Ministro da Educação declara, nesta reportagem, ter solicitado ao Conselho Nacional uma regulamentação deste novo tipo de curso. O artigo destaca que duas universidades particulares já haviam se antecipado e já ministravam cursos de formação técnico-profissional. No Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul havia criado, em março, 49 cursos seqüenciais com duração máxima de 18 meses e currículos de cinco a dez disciplinas, de diferentes cursos de graduação. No Rio, o Instituto Politécnico da Universidade Estácio de Sá não criou exatamente cursos seqüenciais, mas lançou 25 cursos superiores profissionalizantes de curta duração, com vestibular e direito a diploma, seguindo a legislação reguladora dos cursos profissionais [...] (SEGENREICH, 2000, p.141).

Seguindo as informações de Segenreich (2000), nesse processo de regulamentação dos cursos seqüenciais, verifica-se que as interpretações variaram, pois as iniciativas institucionais se concentraram em duas linhas de ação. Um grupo de instituições implementou cursos de formação específica, criando, inclusive, novas estruturas organizacionais para desenvolvê-los. Um exemplo é o do Instituto Politécnico da Universidade Estácio de Sá e outro é o do Centro Superior de Educação Aperfeiçoamento Profissional (CEDAP) da Universidade Castelo Branco, do Rio de Janeiro. Outro grupo de instituições ofereceu disciplinas de seus cursos organizando cursos seqüenciais de destinação coletiva, ou mesmo ofereceu aos candidatos a possibilidade de organizar seu próprio curso.

Foi só no ano de 1999 que se efetivou a regulamentação desses cursos. Como regulamento técnico de funcionamento dos cursos seqüenciais, a Resolução CNE nº. 1/99 (BRASIL, 1999b) traz os seguintes pontos: os cursos seqüenciais serão ofertados na modalidade de complementação de estudos, conduzindo a certificação, e na modalidade de formação específica, conduzindo à diplomação; definição das formas de ingressos nos cursos seqüenciais; os cursos seqüenciais são destinados à obtenção ou qualificação técnica, profissional ou acadêmica dos alunos; as instituições de ensino superior terão cursos de graduação reconhecidos na área de conhecimento para ofertar cursos seqüenciais de formação específica; o tempo de duração dos cursos seqüenciais; a existência de procedimentos de avaliação dos cursos seqüenciais; e a possibilidade de aproveitamento de estudos realizados nos cursos seqüenciais para os cursos de graduação.

A diferença em relação aos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) deve-se principalmente aos seguintes elementos: duração do curso,

que é menor no caso dos cursos seqüenciais; natureza dos cursos superiores de formação específica, que são voltados para mercados de trabalho setoriais, ou seja, voltados para o campo do saber, enquanto os cursos de graduação são voltados para áreas específicas do conhecimento; além disso, o aluno do curso seqüencial é diplomado especificamente em um campo do saber. Esses cursos têm um contorno profissionalizante e devem ser oferecidos como uma oportunidade diferenciada para a formação superior do aluno que desejar inserir-se mais rapidamente no mercado de trabalho.

Ainda na regulamentação do curso por meio da legislação complementar, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC publicou quatro Portarias, homologadas pelo ministro Paulo Renato de Souza. A primeira Portaria, de nº. 612/99, de 12 de abril de 1999 (BRASIL, 1999a), após diversos pareceres e resoluções, teve como objetivo normatizar os procedimentos, por meio da especificação de regras a serem seguidas pelas instituições de ensino superior na apresentação de projetos voltados para a autorização da oferta e reconhecimento de cursos seqüenciais de formação específica. Conforme pode ser conferido nos escritos de Martins (2000b, p.15):

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

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

A disciplina das funções dos cursos seqüenciais não atingiu seus objetivos. As lacunas mal resolvidas na Portaria 612/99 levaram as instituições de ensino superior a prometer formação equivalente à graduação, cursos à distância e cursos fora da sede. Continuando com a análise de Martins (2000b) verifica-se que

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

Tal fato gerou uma situação caótica com: denúncias de propaganda de má-fé, que prometiam formação equivalente às graduações ou prometiam pleno exercício profissional para os egressos; cursos sem infra-estrutura de salas

de aula, biblioteca ou corpo docente; cursos oferecidos à distância ou fora da sede das IES.

Os canais institucionais de atendimento dos alunos junto a SESu/MEC (via telefone ou e-mail) recebiam dezenas de dúvidas e denúncias diárias, o que definiu a necessidade de uma nova orientação que ordenasse rapidamente esta situação (MARTINS, 2000b, p. 16).

Segundo Martins (2004, p.25): “Esta Portaria também não foi capaz de disciplinar as funções por não considerar previamente as diferentes experiências existentes entre os cursos seqüenciais já oferecidos, foi alvo de críticas do CNE, das IES e dos conselhos profissionais”. As inadequações de texto na Portaria nº. 612/99, entretanto, fizeram com que fosse revogada após um ano e se elaborasse a Portaria 482/00, publicada em 7 de abril de 2000 (BRASIL, 2000). Conforme explica Martins (2000b):

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

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

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

As IES particulares, através da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), enviou ofício ao Secretário de Educação Superior criticando a portaria e destacando os pontos contraditórios que ela trazia em relação a LDB e à Resolução 1/99 do CNE. Tal crítica foi acompanhada pelas IES federais que já vinham mantendo vários cursos seqüenciais de complementação de estudos nos moldes previstos originalmente e que acabaram por ficar na ilegalidade após a portaria (MARTINS, 2000b, p.16).

Em virtude dessas considerações, foi elaborada a Portaria nº. 514/01, de 22 de março de 2001, que trata da oferta e acesso a cursos seqüenciais (BRASIL, 2001a). Segundo tal portaria, os cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, e os cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, serão ofertados por instituições de ensino superior credenciadas que possuam cursos de graduação reconhecidos nas mesmas áreas de conhecimento do campo de saber dos cursos seqüenciais a serem ofertados, na sede da instituição de ensino superior; os cursos deverão ter denominações de cursos seqüenciais para diferenciarem-se das denominações dos cursos regulares de graduação; os cursos com destinação coletiva deverão obedecer a um projeto pedagógico próprio explicitado nos editais de abertura de vagas; a sua oferta somente poderá ocorrer após a devida regulamentação pelo órgão colegiado superior da instituição e, se for o caso, após o ato de autorização do Ministério da Educação publicado no Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil (DOU), quando se tratar de instituições que não gozam de autonomia; os cursos seqüenciais de formação específica e os cursos seqüenciais de complementação de estudos, com destinação coletiva, serão ofertados a alunos portadores de certificados de conclusão do nível médio ou superior que demonstrem capacidade para cursá-los com proveito, mediante processo seletivo estabelecido pelas instituições de ensino, válido somente para o ingresso nos cursos seqüenciais, não podendo usar o mesmo processo para o ingresso nos cursos de graduação, Portaria nº. 514/01 (BRASIL, 2001a) e (MARTINS, 2004). Os cursos seqüenciais de complementação de estudos com destinação individual são destinados exclusivamente a egressos ou a matriculados em cursos de graduação, devendo as instituições de ensino explicitar essa exigência no edital de abertura de vagas.

As Portarias nº. 752/97, de 2 de julho 1997, nº. 612/99, de 12 abril de 1999; nº. 482/00, de 7 abril de 2000, e nº. 514/01, de 22 março 2001, tratam da oferta e acesso a cursos seqüenciais de ensino superior e também regulamentam a autorização para funcionamento de cursos fora de sede em universidades. Essas portarias foram revogadas e inicia-se uma nova discussão para os procedimentos de autorização e reconhecimento.

A Portaria nº. 4.363/04, homologada pelo ministro da educação Tarso Genro, no dia 29 de dezembro de 2004. dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da educação superior (BRASIL, 2004b). Para

as regras e procedimentos de autorização e reconhecimento, os pontos mais discutidos referentes aos cursos seqüenciais foram:

§ 7º A denominação dos cursos seqüenciais deverá diferir daquela utilizada nos cursos de graduação, em suas habilitações, e nas carreiras de nível superior que tenham exercício profissional regulamentado.

§ 8º Os cursos superiores de formação específica não podem ser oferecidos como complementação pedagógica ou com qualquer outra denominação que vise à formação de professores.

Essa Portaria também dispõe a respeito da autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da educação superior:

Art. 4º Os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos seqüenciais de formação específica tomarão por base o 'Programa de cursos superiores de formação específica' apresentado pela instituição de educação superior, o qual consiste no conjunto dos cursos superiores de formação específica a serem ofertados.

§ 1º Os procedimentos de avaliação in loco para os processos referidos no caput serão realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, ao qual deverá ser recolhida Taxa de Avaliação pelas instituições de educação superior, para cada solicitação de processo, conforme definido na Lei nº. 10.870, de 19 de maio de 2004.

§ 2º As universidades e centros universitários, ao criar novos cursos seqüenciais em seu 'Programa de cursos superiores de formação específica', com base na autonomia que lhes é concedida, deverão incluir os respectivos projetos pedagógicos e a referência dos seus atos de criação no Sistema SAPIEnS do Ministério da Educação.

(AUTORIZAÇÃO)

Art. 5º A oferta de cursos superiores de formação específica depende de prévia autorização do Ministério da Educação, exceto quando se tratar de instituições de educação superior que gozam de autonomia universitária.

Art. 6º A instituição de educação superior que não goza de autonomia universitária, deverá protocolizar no Sistema SAPIENS o pedido único de autorização de funcionamento de seu 'Programa de cursos superiores de formação específica', informando os cursos que o integram, as áreas do conhecimento e os cursos de graduação a que se vinculam, e incluindo os projetos pedagógicos respectivos.

§ 1º O INEP designará comissão para verificação in loco que avaliará, por área de conhecimento ou área afim, o conjunto de cursos seqüenciais do 'Programa de cursos superiores de formação específica' proposto pela instituição de educação superior, elaborando os relatórios que serão encaminhados para análise da Secretaria de Educação Superior.

§ 2º Uma vez autorizado seu 'Programa de cursos superiores de formação específica', a instituição referenciada no caput poderá criar novos cursos superiores de formação específica, nas mesmas áreas de conhecimento em que se inserem, sem necessidade de autorização do MEC.

§ 3º No caso da autorização de novos cursos superiores de formação específica em áreas do conhecimento não abrangidas pelo 'Programa de cursos superiores de formação específica' autorizado, as instituições referenciadas no caput deverão solicitar nova autorização, preferencialmente a partir da proposta de um conjunto de cursos, que irá integrar seu 'Programa de cursos superiores de formação específica', de acordo com os procedimentos definidos neste caput.

(RECONHECIMENTO)

Art. 7º As instituições de educação superior deverão protocolizar no Sistema SAPIENS pedido único de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de seu 'Programa de cursos superiores de formação específica', a partir do primeiro ano de funcionamento do Programa, informando o conjunto dos cursos seqüenciais ofertados, bem como seus respectivos Projetos Pedagógicos, as áreas do conhecimento e, quando se for o caso, os cursos de graduação a que se vinculam.

§ 1º O INEP designará comissão para verificação in loco que avaliará, por área de conhecimento ou área afim, o conjunto de cursos seqüenciais do 'Programa de cursos superiores de formação específica' proposto pela instituição, elaborando os relatórios que serão encaminhados para análise da Secretaria de Educação Superior.

§ 2º Os cursos superiores de formação específica que venham a ser criados ou autorizados nas instituições de educação superior que já possuam 'Programa de cursos superiores de formação específica' reconhecido, terão mesmo prazo de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento definido inicialmente para o programa.

§ 3º O reconhecimento ou renovação de reconhecimento concedido a 'Programa de cursos superiores de formação específica' abrangerá os cursos oferecidos na sede da IES, nos campi ou nas unidades legalmente autorizadas e será concedido pelo prazo máximo de 5(cinco) anos (BRASIL, 2004b, p.1-2).

O MEC, por meio dessa Portaria nº. 3.643, de 9 de novembro de 2004, considerou a necessidade de instituir um modelo de gestão que propicie a administração integrada e resolutiva dos processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de educação superior do Sistema Federal de Ensino Superior. Cabe citar, a esse respeito, o Artigo 4º do citado diploma legal:

Art. 4º Os processos de regulação e supervisão das IES e dos cursos superiores de graduação, tecnológicos, seqüenciais e de educação a distância do Sistema Federal de Educação Superior, de responsabilidade da SESu e da SETEC, terão como referencial básico as avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - órgão responsável pela realização das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

[...]

I - avaliação in loco, em consonância com os atos regulatórios da SESu e da SETEC, dos cursos de graduação, tecnológicos e seqüenciais,

presencial e a distância, para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

[...]

III - constituição e divulgação dos grupos de instituições e de cursos superiores de graduação, tecnológicos, seqüenciais e de educação a distância a serem avaliados, anualmente, no período compreendido entre março a dezembro.

[...]

I - Os requerimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e seqüenciais, de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de educação superior e para oferta de educação superior a distância deverão ser solicitados por meio do Sistema SAPIENS.

II - Será implantado o fluxo contínuo dos processos relacionados ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, tecnológicos e seqüenciais, presencial e a distância, de forma a permitir a realização da avaliação in loco pelo INEP concomitantemente aos procedimentos previstos no Art. 3º desta Portaria (BRASIL, 2004a, p.1-3).

Para fins de expedição e de registro de diplomas dos alunos concluintes, os cursos superiores precisam estar devidamente reconhecidos pelo MEC. Em muitos casos, os cursos seqüenciais são reconhecidos em caráter provisório, considerando que os cursos seqüenciais de formação específica, em sua maioria, não estavam reconhecidos, apenas protocolados. Nesse sentido, a Portaria nº. 691, de 15 de abril de 2003 (BRASIL, 2003c), retifica o anexo da Portaria MEC nº. 239, de 24 de fevereiro de 2003 (BRASIL, 2003b). Assim, a Portaria nº. 2.905, de 17 de outubro de 2002 (BRASIL, 2003d), trata da regularização da expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, não reconhecidos pelo MEC, para os quais foram protocolados pedidos de reconhecimento pelas respectivas instituições de ensino superior, em 2002.

Dessa forma, para registro dos diplomas quando os alunos concluem o curso seqüencial, cabe ao Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições no Ministério da Educação, reconhecer, para o fim específico de expedição e registro de diplomas dos alunos que concluíram, os cursos superiores de formação específica que integram a relação, para os quais foram protocolados, na SESu, pedidos de reconhecimento (BRASIL, 2003d). Tal medida leva em conta o disposto na Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterada pela Medida Provisória nº. 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, previsto na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº. 3.860, de 09 de julho de 2001, que tratam da organização do ensino superior, da avaliação de cursos e instituições. Essa legislação foi alterada pelo Decreto nº. 3.908, de 04 de setembro de 2001, tendo em

vista a necessidade de regularizar a expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais, para os quais foram protocolados pedidos de reconhecimento pelas respectivas instituições de ensino superior.

As portarias compreendem a regularização da expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais, para os quais foram protocolados pedidos de autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da educação superior. Foram previstas as seguintes regras de transição na Portaria nº. 4.363/04:

Art. 8º As instituições de educação superior que já ministram cursos superiores de formação específica, deverão elaborar, até 1º de março de 2005, um “Programa de cursos superiores de formação específica”, informando, no sistema SAPIENS, quais os cursos que o compõem, seus respectivos Projetos Pedagógicos, as áreas de conhecimento e os cursos de graduação a que se vinculam, se este for o caso.

Parágrafo Único. O prazo do reconhecimento dos cursos que compõem o ‘Programa de cursos superiores de formação específica’ citado no caput será idêntico ao maior prazo definido em Portaria Ministerial de reconhecimento obtido para os cursos seqüenciais ofertados pela instituição.

Art. 9º O MEC poderá reconhecer ou renovar o reconhecimento, pelo mesmo prazo, dos cursos superiores de formação específica efetivamente ofertados por instituições de educação superior, que tenham obtido, no período de 1º de janeiro de 2004 a 31 de dezembro de 2004, avaliação positiva (ou favorável) em cada processo.

§ 1º As instituições de educação superior que se enquadram no disposto no caput e que tenham processos de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de cursos superiores de formação específica tramitando no Sistema SAPIENS, deverão solicitar o arquivamento dos mesmos, até 1º de março de 2005.

§ 2º O prazo do reconhecimento ou da renovação de reconhecimento citados no caput será idêntico ao maior prazo definido em Portaria Ministerial de reconhecimento obtido para os cursos seqüenciais ofertados pela instituição.

Art. 10 A inobservância do disposto nesta Portaria acarretará a invalidação dos certificados e diplomas emitidos, bem como a suspensão da tramitação de outros processos de interesse da instituição de educação superior ou de sua mantenedora, até a suspensão da oferta irregular dos cursos seqüenciais (BRASIL, 2004b, p.4).

Seguindo na explicitação dessa tramitação legal com seus desdobramentos, verifica-se a ação federal para regulamentação dos pedidos de autorização e reconhecimento dos cursos tendo em vista as lacunas. Para efeito da

Portaria nº. 4.363/04, considerou-se a necessidade de adequação dos procedimentos de autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais, considerando, ainda, o disposto no Artigo 44, I, da Lei nº. 9.394/96, na Resolução nº. 1/99, no Decreto nº. 3.860/01, na Lei nº. 10.870/04 (BRASIL, 2001b), na Portaria 3.643/04, (BRASIL, 2004a, p.1-2), regulamentada pela Portaria nº. 752, de 02 de julho de 1997, que trata da necessidade de adequar os procedimentos de autorização e implantação de cursos fora de sede por universidades. Assim, a integração acadêmica e administrativa com a instituição sede é condição indispensável à autorização para funcionamento de novos cursos ou para incorporação de cursos já existentes e em funcionamento fora da sede da instituição, propiciando uma totalidade organicamente articulada que conduza a uma plena utilização dos recursos humanos e materiais.

Com as portarias, elucida-se o poder do MEC no campo educacional. As Portarias da SESu/MEC nº. 752/97, nº. 612/99, nº. 482/00, nº. 514/01, nº. 2.905/02, foram homologadas pelo Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza, as de nº. 239/03 e nº. 691/03 foram revogadas pelo Ministro de Estado da Educação Cristovam Buarque, e as Portarias nº. 3.643/04 e nº. 4.363/04, atendidas pelo Ministro de Estado da Educação Tarso Genro, estão disciplinando as funções dos cursos seqüenciais. Em geral, as Portarias revogadas tratavam da autorização para funcionamento, oferta e acesso a cursos seqüenciais, necessidade de regularizar a expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, modelo de gestão que propicie a administração integrada e resolutiva dos processos de avaliação e, por último, regulação das instituições de ensino superior.

Para finalizar a exposição deste item relativo à regulamentação dos cursos seqüenciais, importa colocá-los no contexto do anteprojeto de Lei da Educação Superior. O programa de cursos superiores de formação específica, até aqui descrito, aparece como elemento novo na Portaria nº. 4.363/04, aprovada em 29 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b). No mesmo mês, até mesmo com antecedência, 06 de dezembro de 2004, o ministro da educação Tarso Genro apresentou a versão preliminar do Anteprojeto de Lei de Educação Superior, que transforma os cursos seqüenciais de formação específica, curso superior, com diplomação, em curso de formação continuada.

As instituições de ensino superior poderão oferecer, de acordo com o Artigo 7º, cursos de graduação, programas de pós-graduação, programas e atividades de extensão e programas de formação continuada (BRASIL, 2004d). De acordo com esse anteprojeto:

Art. 7º A educação superior compreenderá:

I - cursos de graduação, compreendendo licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia, bem como outros cursos especializados por campo do saber, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, devidamente classificados em processo seletivo;

II - programas de pós-graduação, compreendendo cursos de mestrado e doutorado, credenciados e em funcionamento regular, abertos a candidatos graduados que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de educação superior;

III - programas e atividades de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de educação superior;

IV - programas de formação continuada, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de educação superior, abrangendo:

a) cursos de estudos superiores posteriores ao ensino médio ou equivalente, que não configurem graduação;

b) **cursos seqüenciais por campo do saber**, de diferentes níveis de abrangência;

c) cursos de especialização, destinados a graduados;

d) cursos de aperfeiçoamento e de treinamento, destinados a graduados.

§ 1º Pela conclusão dos cursos de graduação e dos cursos compreendidos pelos programas de pós-graduação, o estudante receberá diploma com validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 2º Pela conclusão de cursos e atividades compreendidos em programas de extensão e de formação continuada, o estudante receberá certificado comprobatório dos correspondentes estudos superiores.

§ 3º Os cursos de graduação deverão ter o prazo mínimo de duração de três anos, sem prejuízo do estabelecimento de prazos mínimos mais extensos para cursos específicos e à exceção dos cursos que atenderem ao disposto no inciso I do Art. 2º, caso em que o prazo mínimo de duração deverá ser de quatro anos (BRASIL, 2004d, p.4).

Na versão preliminar do Anteprojeto de Lei, os cursos seqüenciais aparecem como outros cursos especializados por campo do saber. Essa proposta já não possui mais um item específico para os cursos seqüenciais como o proposto na LBD nº. 9.394/96. Num período de quatro meses de discussão, foi apresentada a segunda versão do Anteprojeto de Lei. O segundo Anteprojeto, publicado em 30 de maio de 2005, estabelece normas gerais da educação superior e foi apresentado

como resultado de um amplo debate com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil brasileira.

O novo texto acolhe inúmeras sugestões e aperfeiçoamentos recebidos durante quatro meses de discussão. Neste período, houve o envolvimento direto de professores, estudantes, técnico-administrativos, pesquisadores e representantes de entidades acadêmicas, da comunidade científica, do movimento social e do setor produtivo (BRASIL, 2005c, p.1).

A educação superior será composta, conforme o Artigo 6º, de ensino em cursos de graduação, ensino em programas de pós-graduação, extensão em programas e atividades e formação continuada.

Art. 6º A instituição de educação superior poderá oferecer:

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

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

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

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

a) **cursos seqüenciais de diferentes tipos e níveis;**

b) cursos de especialização e de residência nas áreas especializadas da saúde e outras, destinados a graduados; e

c) cursos de aperfeiçoamento e de capacitação específica, destinados a graduados;

§ 1º Os cursos, programas e atividades mencionados neste artigo poderão ser ministrados nas modalidades presencial e a distância, ou por complementação entre estas.

§ 2º As universidades, na forma de seus estatutos, poderão organizar seus cursos de graduação, exceto os de educação profissional tecnológica, incluindo um período de formação geral, em quaisquer campos do saber e com duração mínima de quatro semestres, com vistas a:

I – formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar;

II – realização de estudos preparatórios para os períodos posteriores de formação; e

III – orientação para a escolha profissional.

§ 3º Os cursos de graduação terão a duração mínima de três anos, excetuando-se:

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

II – cursos estruturados na forma do § 2º, com duração mínima de quatro anos.

§ 4º Será concedido diploma com validade nacional, decorrente de seu registro legal, nos seguintes casos:

I – conclusão de curso de graduação – bacharelado ou licenciatura - e cursos de educação profissional tecnológica, credenciados pela instância competente; e

II – conclusão de curso compreendido em programa de pós-graduação – mestrado e doutorado - credenciado pela instância federal competente.

§ 5º Será concedido certificado com validade nacional, nos seguintes casos:

I – conclusão do período de formação geral, nos termos do § 2º; e

II – conclusão de cursos e atividades compreendidos em programas de extensão e de formação continuada, inclusive os cursos de especialização e aperfeiçoamento.

§ 6º Os diplomas expedidos por universidades e por centros universitários serão por eles próprios registrados, e aqueles conferidos por faculdades serão registrados em instituições de educação superior indicadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005c, p.3-4).

Na segunda versão do Anteprojeto de Lei, os cursos sequenciais aparecem como alínea “a” do item IV, que trata da formação continuada. A segunda versão apresentada publicamente, de acordo com o Ministro da Educação Tarso Genro, abriu um novo período de discussão para que o Anteprojeto pudesse receber mais contribuições, sugestões e críticas. “Somente desta forma, a partir do debate público, transparente e democrático, do diálogo maduro e profícuo, ele transformar-se-á, não mais em um projeto de governo, mas em uma proposta que consolida uma política de Estado” (BRASIL, 2005b, p.1). O novo texto do anteprojeto destaca três eixos importantes, como o financiamento e a qualidade das instituições federais de ensino e a ampliação de vagas. Segundo o ministro, a proposta da lei de educação superior é fruto do mais intenso e sistematizado debate ocorrido no país sobre o

tema e compreende o universo da educação como um bem público que atende a sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A terceira versão do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior foi entregue ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 29 de julho de 2005, sessenta dias após a segunda versão, pelo ex-ministro da Educação Tarso Genro. Nessa mesma data, também aconteceu a posse do novo Ministro da Educação, Fernando Haddad. A proposta de lei se fundamenta em dois eixos: fortalecimento e financiamento das instituições federais de ensino superior (IFES) e regulação do sistema federal público e privado. Na Lei da Educação Superior (BRASIL, 2005b, p.4), as instituições de ensino superior poderão oferecer programas e cursos, de acordo com o Artigo 6º:

Art. 6º. A educação superior compreenderá:

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

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 instituições de educação 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 seqüenciais de diferentes níveis de abrangência;** e;

c) cursos de nível de pós-graduação *latu sensu* de aperfeiçoamento e de especialização.

§ 1º O acesso ao ensino superior depende de classificação em processo seletivo definido pela instituição de ensino superior.

§ 2º As competências e conhecimento adquirido no mundo do trabalho e em cursos de formação continuada poderão ser considerados para a integralização de cursos superiores, de acordo com a legislação aplicável.

§ 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; e

II – cursos estruturados na forma do § 4º, com duração mínima de quatro anos.

§ 4º As instituições de ensino superior, na forma de seus estatutos ou regimentos e respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, poderão organizar seus cursos de graduação, exceto os de educação profissional tecnológica, incluindo em período de formação geral, em quaisquer campos do saber e com duração mínima de quatro semestres, com vistas a desenvolver:

I – formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar;

II – estudos preparatórios para os níveis superiores de formação;

III – orientação para a escolha profissional (BRASIL, 2005b, p.3).

O Anteprojeto da Lei da Educação Superior, proposto pelo Ministro de Estado da Educação Tarso Genro, e transferido para Fernando Haddad, em sua primeira versão do dia 6 de dezembro de 2004, continha o seguinte texto: IV – formação continuada, em cursos para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de educação superior, abrangendo, entre outros, alínea “b” – cursos seqüenciais de diferentes níveis de abrangência. A segunda versão, de 30 de maio de 2005, continha o seguinte: “a” – cursos seqüenciais de diferentes tipos e níveis. Finalmente, a terceira versão, de 29 de julho de 2005, apresentava “a” – cursos seqüenciais de diferentes níveis de abrangência.

Na terceira e última versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior, os cursos seqüenciais continuam fazendo parte da educação continuada, e muitas questões ficaram e ficarão em aberto em relação aos cursos seqüenciais. Até a aprovação dessa terceira versão, as instituições de ensino superior têm a opção de ofertar cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogos) e, ainda, a modalidade de “Programas de curso superior de formação específica”.

À primeira vista, as características do ensino superior descritas e as variações da legislação complementar podem parecer descaso, descuido, descompromisso ou mesmo incompetência para cuidar do assunto. No entanto, com uma análise mais aprofundada, é possível apontar pontos de embates subjacentes a essas oscilações e indefinições relatadas.

O Quadro 1.2 sintetiza o percurso da legislação desde a LDB até a mais recente proposta da Lei da Educação Superior.

Quadro 1.2 – Legislação Específica dos Cursos Seqüenciais, Brasil, no período de 1996 a 2005

Item	Legislação dos Cursos Seqüenciais	Autor / Resumo do assunto
1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, 20 dez.1996.	Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional: I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
2	Parecer CES/CNE Parecer nº. 670/97, 6 nov. 1997; Parecer nº. 672/98, 1 out. 1998; Parecer nº. 968/98, 17 dez. 1998.	Cons Jacques Velloso e Hésio de Albuquerque Cordeiro (idealizador, ex-senador Darcy Ribeiro); Cons. Hésio Cordeiro e Jacques Velloso Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Trata sobre os Cursos Seqüenciais do Ensino Superior.
3	Resolução CES Resolução nº. 01, 27 jan. 1999.	Presidente CES Hésio de Albuquerque Cordeiro Dispõe sobre os Cursos Seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei nº. 9.394/96.
4	Resolução nº. 236/99, 30 mar. 1999	Dispõe sobre os cursos seqüenciais ministrados por estabelecimentos de ensino superior
5	Resolução nº. 01/01, 3 abr. 2001	Presidente da CES Roberto Cláudio Frota Bezerra Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
6	Portaria SESu/MEC Portaria nº. 752, 02 jul 1997	Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza Dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora de sede em universidades.
7	Portaria nº. 612/99, 12 abr. 1999; Portaria nº. 482/00, 7 abr. 2000; Portaria nº. 514/01, 22 mar. 2001	Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza Dispõe sobre a oferta e acesso a Cursos Seqüenciais de Ensino Superior.
8	Portaria nº. 2.905, 17 out. 2002	Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza Dispõe sobre a necessidade de regularizar a expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais, para os quais foram protocolados pedidos de reconhecimento, pelas respectivas instituições de ensino superior, no Ministério da Educação, no corrente exercício de 2002.
9	Portaria nº. 239, 24 fev. 2003	Ministro de Estado da Educação Cristovam Buarque Dispõe sobre a necessidade de regularizar a expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais, para os quais foram protocolados pedidos de reconhecimento, pelas respectivas instituições de ensino superior, no Ministério da Educação, no corrente exercício de 2003.
10	Portaria nº. 691, 15 abr. 2003.	Ministro de Estado da Educação Cristovam Buarque Retifica o anexo da Portaria MEC nº. 239, de 24/02/2003.
11	Portaria nº. 3.643/04, 9 nov. 2004.	Ministro de Estado da Educação Tarso Genro Institui um modelo de gestão que propicie a administração integrada e resolutiva dos processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de educação superior do Sistema Federal de Ensino Superior
12	Portaria nº. 4.363/04, 29 dez. 2004.	Ministro de Estado da Educação Tarso Genro Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da educação superior.
13	Anteprojeto da Lei da Educação superior, 2004, 6 dez.; 2005, 30 maio; 2005, 29 jul.	Ministro de Estado da Educação Tarso Genro e Fernando Haddad (1ª versão) (b) cursos seqüenciais de diferentes níveis de abrangência; IV – formação continuada, em cursos para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de educação superior, abrangendo entre outros; (2ª versão) (a) cursos seqüenciais de diferentes tipos e níveis; (3ª versão) (a) cursos seqüenciais de diferentes níveis de abrangência;

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos seguintes documentos: **(1)** Brasil (1996a); **(2)** Brasil (1997b), (1998a), (1998b); **(3)** Brasil (1999b), **(4)** Brasil (1999d), **(5)** Brasil (2001c); **(6)** Brasil (1997c); **(7)** Brasil (1999a), (2000), (2001a), **(8)** Brasil (2003c); **(9)** Brasil (2003b); **(10)** Brasil (2003c); **(11)** Brasil (2004a); **(12)** Brasil, (2004b); **(13)** Brasil (2004d), (2005a), (2005b).

Trata-se dos embates travados no âmbito das instituições superiores e de órgãos não governamentais e representativos de classe que, ao longo dos últimos dez anos (de 1996 a 2005), abordaram o assunto em diversos fóruns.

Em muitas circunstâncias, verifica-se a mescla de profissionais oriundos de instituições diversas e a regulamentação da profissão dispara o mecanismo de conflito quanto aos cursos seqüenciais.

Cabe inicialmente apontar que é nas instituições de ensino superior, públicas ou privadas, que se encontra grande parte dos profissionais atuantes juntos aos órgãos representativos de classe, na figura das confederações, federações, conselhos regionais, sindicatos, associações e organizações não-governamentais, responsáveis pela regulamentação da habilitação profissional. O MEC, por meio da Portarias nº. 2.905/02, nº. 239/03 (BRASIL, 2003b) e nº. 691/03 (Brasil, 2003c), trata da regularização e expedição de registro de diplomas para seqüenciais, mas isso, por si, não garante atuação profissional. Em consulta efetuada em agosto de 2005, o MEC fornece a seguinte orientação acerca das atribuições profissionais para os egressos de cursos seqüenciais:

Atuação Profissional. De acordo com a legislação em vigor, cabe aos órgãos de classe e conselhos profissionais, a regulamentação das profissões e a habilitação para o exercício profissional. Assim, as atribuições profissionais dos egressos de cursos seqüenciais de áreas cujas profissões são regulamentadas, serão definidas pelos respectivos órgãos reguladores do exercício da profissão. O curso seqüencial apenas confere um certificado ou um diploma que atesta conhecimento acadêmico em determinado campo do saber. Um curso dessa natureza tem geralmente um viés (sic) profissionalizante e deve ser oferecido como uma oportunidade diferenciada para a formação superior do indivíduo que desejar inserir-se mais rapidamente no mercado de trabalho.

Os Cursos Seqüenciais em relação a Concursos Públicos. O acesso a concursos públicos para diplomados em cursos seqüenciais independe de regulamentação do MEC e está vinculado aos requisitos específicos que forem estabelecidos no edital de cada concurso. Sendo o curso seqüencial um curso de nível superior, o edital de cada concurso deve deixar claro qual a diplomação exigida: se de nível superior (nesse caso, seria aceito o diploma de curso seqüencial) ou se de graduação (situação que exclui os formados em cursos seqüenciais) (BRASIL, 2005c, p.4).

Não existe uma posição de consenso por parte dessas representações, mesmo quando possuem oportunidade de interferir nas ações universitárias.

A maior parte das entidades representantes dos interesses das áreas profissionais (conselhos, sindicatos e ordens profissionais), responsáveis

pela regulamentação da habilitação profissional dos egressos dos cursos superiores, tem promovido um grande movimento de repúdio aos cursos seqüenciais (MARTINS, 2000b, p. 8).

Nesse sentido, a percepção desses órgãos pode ser identificada de duas formas. Na primeira forma, alguns conselhos aderem a essa nova regulamentação da profissão, cujo papel toma a configuração de outros preparos profissionais de nível superior. Na segunda forma, algumas dessas instituições continuam com o corporativismo como pólos de resistência à oferta de cursos seqüenciais. Nessa regulação, algumas profissões tidas como novas vêm encontrando barreiras à entrada no mercado legal, sob a alegação de que estão exercendo a profissão ilegalmente, mesmo após a obtenção do diploma de curso superior. Há diferentes reações, portanto, à regulamentação da profissão no que tange aos cursos seqüenciais.

Há, inicialmente, aqueles que possuem uma perspectiva favorável a essa formação dos cursos seqüenciais. O Conselho Federal dos Contabilistas (CFC), por exemplo, é constituído por representantes dos contadores (2/3) e dos Técnicos em Contabilidade (1/3), que são denominados Conselheiros (Documento nº. 15). O Sindicato das Secretárias Executivas também permite o ingresso de profissionais de Técnicas em Secretariado (Documento nº. 16). São os conselhos federais, com as respectivas legislações federais que regulam o mercado de trabalho dos profissionais portadores de diplomas de cursos superiores no Brasil (Documento nº. 17). Os cursos na área de Administração (Documento nº. 18) estão entre os aceitos pelo mercado de trabalho, ou seja, cursos de Gestão Estratégica de Vendas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Negócios Imobiliários, Assessoria e Secretariado e outros (Documento nº. 19).

O Conselho Federal de Administração (CFA) e Conselho Federal de Corretores de Imóveis (COFECI) (Documento nº. 20) foram receptivos aos cursos seqüenciais, até o período atual. Em conformidade com as leis educacionais que normalizam os cursos seqüenciais, a Resolução Normativa nº. 226, de 13 de agosto de 1999, do Presidente do Conselho Federal de Administração (CFA), estabelece o registro especial (RE) nos Conselhos Regionais de Administração (CRAs) (Documento nº. 18), dos diplomados em cursos seqüenciais de ensino superior de formação específica, com destinação coletiva na área de Administração e outras

consideradas conexas. Já quanto à gestão administrativa, os formados somente poderão atuar profissionalmente após o registro no CRA:

O registro no Conselho será efetuado mediante um cadastro próprio e o número do registro a ser concedido aos profissionais será antecedido da sigla RE, representativa do termo registro especial.

Esses cursos abrangerão as áreas de Ciência Humanas e, conseqüentemente a Ciência da Administração, em decorrência disso, surgirão no país outras formações profissionais de nível superior correlatas à formação profissional do graduado em Administração. Para tanto o Conselho Federal de Administração determina que o currículo do curso seqüencial tenha sido baseado nas disciplinas do Curso de Graduação em Administração, ou de outros cursos a ele conexas, e somente poderão atuar profissionalmente após o registro no Conselho Regional de Administração (Documento nº. 21, p.1)

O Conselho Federal de Corretores de Imóveis (COFECI), cuja influência na sociedade brasileira não pode ser negada, também adere à proposta de aproveitar a nova modalidade de ensino superior como forma de melhor qualificar os profissionais do segmento imobiliário (Documento nº. 20). A Resolução nº. 800 COFECI, 2002, em seu Artigo 2º, parágrafo único, fixa o Exame de Proficiência, configurado pela realização de provas destinadas à comprovação da obtenção de conhecimentos técnicos mínimos, consoante os conteúdos programáticos dos cursos de formação de TTI de nível médio e superior nas áreas das ciências e gestão de negócios imobiliários (Documento nº. 22). Obtém-se, então, Certidão de Aptidão expedido pelo COFECI, como prova de que o requerente se submeteu a Exame de Proficiência e nele foi considerado apto.

Para a Academia Brasileira de Ciências, os cursos de curta duração, tecnológicos ou cursos seqüenciais 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 se esteja começando a trilhar esse caminho (Documento nº. 23).

Para Marquis (1994), os cursos na modalidade dos seqüenciais já estavam presentes em alguns países da América Latina a partir de 1983, fazendo parte da recuperação do seu funcionamento institucional democrático. Nesse processo, além dos cursos de possibilidades de oferta de cursos alternativos para carreiras profissionais, há também o livre acesso a todos que queiram ingressar no

ensino superior e tenham concluído o ensino médio. Como observa Marquis (1994) sobre as universidades em alguns países da América Latina referindo-se, principalmente, à Argentina:

[...] la recuperación del régimen constitucional en 1983 significó un cambio considerable en el desempeño de sus actividades, posiblemente de mayor peso que el que tuvo lugar en otros países de la región que atravesaron situaciones análogas, como Brasil y Chile. [...] en la mayoría de las universidades se realizaron revisiones de planes y programas de estudio y se crearon nuevas carreras, algunas de ellas de corta duración y con títulos intermediarios. [...] Un importante esfuerzo de esta década es el que realizan las universidades nacionales por buscar una mejor forma de vinculación con los sectores productivo y de servicios (MARQUIS, 1994, p.92).

Esses modelos, que incorporaram os cursos seqüenciais em suas regulamentações, possibilitaram a oferta de muitos cursos seqüenciais para os quais não existe o problema do exercício da profissão, mas a esses se somam os modelos de rejeição aos cursos seqüenciais. Assim, há os que combatem os cursos seqüenciais. Essa rejeição é deliberada a partir dos próprios conselhos federais, que mostram sua rejeição sobre os cursos seqüenciais. São eles: Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) e, por último, CFA, com sua mudança de postura.

Nesse embate, o Conselho Federal de Enfermagem, Resolução COFEN nº. 251/01, veta o exercício profissional da enfermagem pelos portadores de diploma de cursos seqüenciais de formação específica. O COFEN (Documento nº. 24), na regulamentação do exercício da enfermagem, Lei nº. 7.498/86, Decreto nº. 94.406/97, vetou o exercício profissional da enfermagem a egressos de cursos seqüenciais de formação específica, Resolução COFEN nº. 229/2000 (Documento nº. 25). Nessa mesma linha, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e os Conselhos Regionais, por meio da Resolução COFFITO, nº. 211(Documento nº. 4), vetam o exercício profissional de Fisioterapia aos portadores de diplomas de cursos seqüenciais. Também a Resolução COFFITO nº. 212 (Documento nº. 5) veta o exercício profissional da terapia ocupacional aos portadores de certificados de cursos seqüenciais .

O Conselho Federal do Serviço Social (CFESS), Parecer Jurídico nº. 31/99, trata da abrangência e limites legais dos cursos seqüenciais. Nesse parecer, os cursos seqüenciais são abordados a partir de uma legislação educacional com os seguintes dizeres:

o texto legal caracteriza-se pela sua total omissão e descompromisso com a educação, em sua dimensão pública, ao definir [...] que os cursos seqüenciais estão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições [...] e neste caso a maioria da rede privada, estabelecer, a partir de conveniências, mormente de ordem econômica, os critérios para admissão de candidatos em cursos seqüenciais (Documento nº. 26, p.4).

Os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) (Documento nº. 27) e o CFESS chamam a atenção para as implicações jurídicas de oferecerem cursos seqüenciais que envolvam a qualificação para o exercício técnico de atividades e funções privativas do assistente social. Alertam que esses órgãos deverão estar:

preparados para o enfrentamento jurídico-legal da questão, propondo ação judicial que vise à sustação imediata da implantação de curso, que pretenda formar e qualificar qualquer interessado para o exercício técnico de atividades e funções privativas do assistente social (Documento 26, p.13).

A Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), por sua vez, prestando contas sobre a reunião da presidente da FENAJ com o coordenador geral de avaliação do ensino superior, apresenta o seguinte texto, solicitando que seja coibida a implantação de cursos seqüenciais na área de jornalismo:

Acabo de voltar de uma audiência com o Sr. Cid Gesteiro, responsável pela Coordenação Geral de Avaliação do Ensino Superior para cobrar as providências (sic) da SESU (sic) do MEC sobre os cursos seqüenciais. A novidade é que, segundo o Sr. Gesteiro, está na mesa do ministro Paulo Renato uma portaria que modifica a portaria 621/99, que regulamenta os cursos seqüenciais, limitando a implantação desses cursos em áreas onde há cursos de graduação. Como vocês se lembram, anos (sic) passado, entregamos à SESU nosso parecer sobre os cursos seqüenciais, preparado pelo departamento de formação, solicitando que o MEC, baixasse uma nova portaria limitando a implantação dos cursos seqüenciais na área do jornalismo, na oportunidade fomos nfomados (sic) de que nenhum dos cursos já implantados havia solicitado reconhecimento ao MEC. Na oportunidade o Sr. Curi, da SESU, garantiu que os cursos seqüenciais em jornalismo não seriam reconhecidos. Neste início de ano, porém, vários cursos seqüenciais pipocaram por todo o país. Com a ação imediata dos sindicatos, alguns estão funcionando a custa de limiares e outros não foram autorizados. Sugerimos que os sindicatos mandem pedidos ao ministro

Paulo Renato, nos sentido de agilizar a assinatura da portaria (Documento nº. 28 p.2).

Acerca dos cursos seqüenciais, também a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) fizeram os seguintes comentários:

A proposta de cursos seqüenciais visa dar um paliativo à necessária expansão do ensino superior público, o único que garante patamares mínimos de qualidade. Sob o pretexto de tornar a formação superior para o 'mercado de trabalho' mais rápida e mais barata (e de combater a evasão), na verdade se propõe a substituição da formação por um simples treinamento, que a veloz mudança científica e tecnológica tornaria rapidamente obsoleto. [...] A inundação do mercado com diplomas desqualificados tornaria, obviamente, mais barata a mão-de-obra especializada ou com formação superior. Mas o que seria um grande negócio para as empresas (em especial para aquelas universidades privadas, que fariam plenamente jus à sua alcunha de 'fábricas de diplomas') seria um péssimo negócio para o Brasil e para a população trabalhadora. (Documento nº. 29) e (COGGIOLA e HELENE, 2002a, p.4) .

No seminário do Conselho Geral Universitário (CGU), da UNICAMP (Documento nº. 30), e no Encontro Nacional de Pró-Reitores, o curso seqüencial integrou a pauta de discussões da reunião realizada no período de 2 a 6 de maio de 1999. Nesses estudos, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira dá parecer favorável aos cursos, diz que desempenham papel de ligação de saberes necessários ao exercício profissional, e ressalta que:

Algumas das determinações da Resolução são estruturantes dos cursos seqüenciais, outras dizem respeito ao seu conceito. Queremos ainda esclarecer que nos Encontros Regionais do Fórum de Pró-Reitores de Graduação ocorridos no ano passado, houve unanimidade nas críticas ao modelo de cursos seqüenciais de Formação Específica, pelo perigo que podem representar (volta das licenciaturas curtas²⁵) (Documentos nº.s 31 e 32).

25 Os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, e 1971, estão extintos pela 9.394, de 1996, assegurados os direitos dos alunos. As extinções vêm acontecendo nos moldes da deliberação CEE/PE Nº. 04/97 - Dispõe sobre a extinção das Licenciaturas Curtas O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, com fundamento no Artigo 2º, Inciso XI, da Lei Estadual n. 10.403, de 6 de julho de 1971, e no Artigo 10, Inciso IV, e no Artigo 62, da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e nos termos da Indicação CEE n. 03/97, aprovada em 04-06-97, delibera:

Art. 1º Ficam extintos os cursos de licenciatura curta nos estabelecimentos de ensino sob a jurisdição do Conselho Estadual de Educação. Parágrafo único - Fica suspenso os vestibulares e ou processos seletivos referentes aos cursos indicados no caput.

Art. 2º Os alunos matriculados até a data da publicação desta Deliberação serão atendidos conforme o seguinte: a) Os concluintes em 1997 poderão concluir seus estudos na forma em que iniciaram; b) Os alunos matriculados nas demais séries serão integrados em cursos de licenciatura plena já existentes, ou continuarão os cursos iniciados, conforme proposta do estabelecimento.

Art. 3º No caso de inexistência de cursos de licenciatura plena correlata, o mantenedor do estabelecimento apresentará ao CEE projeto de transformação do curso de licenciatura curta em curso de licenciatura plena, nos termos da legislação vigente.

Os pólos corporativistas de resistências aos cursos seqüenciais também possuem contradições, mesmo que não incorporem à discussão a questão dos cursos seqüenciais.

Em 2005, o Conselho Federal de Administração – CFA era, praticamente, o único com profissões legalmente regulamentadas que não se manifestava contrário aos cursos seqüenciais. O CRA, atualmente, mostrou resistência às ofertas dos cursos de gestão, conforme as considerações acerca dos subsídios necessários para a atuação do Administrador:

que o registro dos alunos dos cursos seqüenciais nos CRA's descaracterizará os egressos dos cursos de graduação, uma vez que não haverá condições práticas e claras de limitar o campo de atuação de cada um; que o registro dos alunos dos cursos seqüenciais nos CRA's poderá gerar desinteresse dos alunos de graduação se registrarem, por não constituir elemento diferenciados e propiciar nivelamento por 'baixo'; que a sociedade passa, atualmente, por um processo de desejar cada vez 'menos governo', ou seja, um processo de desregulamentação das profissões liberais; que a FENEAD - Federação Nacional dos Estudantes de Administração, na cidade de [...]/CE, no dia 05 de fevereiro de 2000, se posicionou contra o seu reconhecimento em igualdade com os Administradores (Documento nº. 33, p.2)

Nesse sentido, conclui-se que o sistema CFA/CRA's não deve proceder ao registro de egressos dos cursos seqüenciais. Outros pólos corporativistas vêm se manifestando contrários desde o início da oferta dos cursos seqüenciais. Martins (2000b, p. 9-10) dá o seguinte testemunho acerca da situação de embate entre órgãos representativos de classe e egressos de cursos seqüenciais:

[...] por conta da existência de legislação federal que regulamenta muita destas profissões (o exercício profissional dos egressos de cursos de graduação), os conselhos têm afirmado que os cursos seqüenciais, uma vez que não conferem nenhum 'título' a seus egressos, não estariam formando nenhum tipo de profissional que se enquadrasse na legislação, tornando-se apenas fonte de renda fácil para as IES particulares usarem de má-fé na cooptação de alunos

Art. 4º O projeto de transformação indicado no Artigo anterior deverá atender às seguintes condições: I - Descrição do curso existente em todos os seus aspectos, inclusive da evolução das matrículas, número anual de formados desde a instalação, menção dos atos legais referentes ao curso e relação do atual corpo docente com sua qualificação nos termos estabelecidos na Deliberação CEE n. 10/95; II - Providências administrativas e técnicas necessárias à transformação; III - Comprovação da participação de, pelo menos, um aluno diretamente envolvido nas mudanças. § 1º - No exame do projeto referido no caput, a Câmara do Ensino do Terceiro Grau poderá requerer Parecer de especialista, na área acadêmica abrangida pelo curso, sobre as providências tomadas ou propostas para a transformação, incluindo avaliação do corpo docente, programação de novas disciplinas, instalações e biblioteca (Brasil, 1971)

Na verdade, a Constituição assegura em seu Artigo 5º que "É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelece." Essa liberdade não é absoluta, pois exige que o pretendente tenha "as qualificações necessárias, de modo a evitar que venha causar danos graves, irreparáveis à comunidade".

Ao lado das tendências à especialização, as legislações profissionais, ao definir os nichos de atuação e regulamentando o exercício das profissões para os egressos das tradicionais áreas acadêmicas estabelecidas, acabam por reproduzir e reforçar o atual modelo de formação, produzindo resistências a mudanças que já tem se mostrado inexorável (MARTINS, 2000b, p.18).

Definidos por campo do saber²⁶, os cursos seqüenciais não se confundem com os cursos e programas tradicionais de graduação, pós-graduação, ou extensão. Devem ser entendidos como uma alternativa de formação superior, destinada a quem não deseja fazer um curso de graduação plena.

1.1.3.1 As contradições dos requisitos para o exercício profissional

Elvan Silva, Diretora da Faculdade de Arquitetura da UFRGS e Presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), considera os cursos seqüenciais uma ameaça à produção e ao ensino (Documento nº. 34). Em suas palavras, a LDB nº. 9.394/96 criou uma espécie de ensino, denominada curso seqüencial, sem caracterizar claramente do que se trata e para que serve. O nome confunde, pois qualquer curso que envolva duas ou mais aulas já pode ser considerado seqüencial. Algumas pessoas entendem que cursos universitários de curta duração podem ser chamados de seqüenciais; outras supõem que novas profissões e especializações resultariam de tais cursos de curta duração. No domínio que compreende a arquitetura, a engenharia, a agronomia e outros ofícios

²⁶ Os campos de saber dos cursos seqüenciais, 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 seqüenciais podem incluir elementos de mais de uma área de conhecimento assim como numa delas estar contido, desde que consigam desenhar uma lógica interna (Brasil, 1998b). Por áreas de conhecimento pode ser entendido, por exemplo, Administração e por campo do saber, por exemplo, Recursos Humanos, ou seja, dentro de uma área de conhecimento um campo específico do saber.

tecnológicos, a novidade produziu certa perturbação, pois há quem acredite ser necessário ou oportuno criar cursos seqüenciais definindo novas sub-profissões. Essas implicariam, como consequência, a outorga de atribuições profissionais. Esta não é a concepção predominante no coletivo das instituições de ensino de arquitetura e urbanismo, que já há alguns anos, no ensejo do encaminhamento das Diretrizes Curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo, tais instituições manifestaram-se pela manutenção do caráter generalista da profissão e pela preservação das atribuições profissionais.

Refletindo essa posição, a Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo da SESu/MEC externou sua opinião contrária à criação dos cursos seqüenciais no âmbito da arquitetura. Na realidade, segundo tal comissão, não há nenhuma demanda social (manifesta ou latente) que justifique tal iniciativa. A natureza da profissão do arquiteto não aconselha a fragmentação no campo cognitivo ou no campo das atribuições legalmente estabelecidas. Como essas atribuições são definidas em lei, seria necessária uma profunda alteração no aparato legal para contemplar as novas sub-profissões com atribuições que seriam, eventualmente, usurpadas aos arquitetos e engenheiros civis com formação plena. Ora, não havendo uma demanda social legítima, não há porque pensar em criar uma situação que, entre outras coisas, tumultua o ensino profissional e exige a alteração de uma legislação profissional que, embora imperfeita, tenha sido conquistada após muito esforço.

A mesma comissão opina, ainda, que, a despeito de eventuais falhas localizadas, o sistema formativo na área da arquitetura, compreendendo a graduação e a pós-graduação, satisfaz conceitualmente as exigências do ofício e da disciplina. Os programas de educação continuada e os cursos de especialização e aperfeiçoamento cobrem adequadamente as necessidades de atualização ou complementação do conhecimento; a educação técnica de nível médio provê o treinamento à formação dos quadros correspondentes, e deve ser aperfeiçoada. A eventual criação de algumas espécies de sub-arquitetos, com domínios sobre áreas restritas e excludentes do conhecimento profissional, é decididamente inoportuna. Nenhum argumento invalida a vigente concepção generalista da profissão do arquiteto; pelo contrário, como ocorre, por exemplo, com a medicina. A especialização, na arquitetura, costuma e deve ser resultado de um aprofundamento de uma competência, e não de uma abreviação do processo formativo. Os

chamados cursos seqüenciais, na área da arquitetura, são uma inovação dispensável.

Por outro lado, o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) trouxe os “Subsídios e informações genéricas sobre os cursos seqüenciais no Brasil”, em abril de 2000. Esse Conselho tem como objetivo a normatização e fiscalização do exercício profissional da Engenharia, Arquitetura, Agronomia, Geologia, Geografia e Meteorologia, bem como dos Tecnólogos e Técnicos Industriais e Agrícolas, conforme a Lei 5.194, de 24 de dezembro de 1966. Assim, prestou o seguinte esclarecimento, em cumprimento a Decisão Plenária 1.316/99:

O CONFEA, através da Comissão de Exercício Profissional e da Comissão de Educação do Sistema, está realizando estudos no sentido de disciplinar os procedimentos de registro e, conseqüentemente, a concessão de atribuições profissionais aos portadores de Diplomas de Cursos Seqüenciais (Documento nº. 35, p.144).

O CONFEA propõe um anteprojeto de resolução no qual considera que os cursos seqüenciais vêm sendo oferecidos por diversas instituições de ensino superior no país nas áreas conexas a esse Conselho, considera imprescindível a necessidade do CONFEA de disciplinar o registro e a sistemática de discriminação das atividades e competência desses profissionais. O documento estabelece que o CONFEA, através dos “CREAs, efetuará registros dos cursos seqüenciais de ‘formação específica’ ministrados por Instituições de Ensino Superior” (Documento nº. 36, p.1).

O presidente do CONFEA, na plenária ordinária nº. 1.290 no dia 16 de setembro de 1999, “aprova o anteprojeto de Resolução que dispõe sobre o registro dos cursos seqüenciais nos CREAs e dos portadores de diplomas deles oriundos e dá outras providências” (Documento nº. 35, p.1).

Martins (2000b, p.9-10) (Documento nº.s 37 e 38) faz os seguintes esclarecimentos sobre alguns conselhos:

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

da responsabilidade sobre o exercício de competências afetas àquelas profissões.

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

Os Conselhos Estaduais de Educação – CEE – possuem parecer e formas distintas de avaliar os cursos seqüenciais. O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) deu parecer favorável à aprovação de cursos seqüenciais de Gestão Imobiliária (Documento nº. 39). Já o Parecer nº. 56/2002-CEE do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE) dispõe sobre autorização de funcionamento de curso de educação profissional na área de saúde (Documento nº. 40), Técnico em Acupuntura teve, como interessado, o Centro Integrado de Terapias Energéticas (Documento nº. 41). A Diretoria Executiva de Normatização encaminhou ao Conselho o processo do Centro Integrado de Terapias Energéticas que requer autorização para funcionamento do Curso Técnico em Acupuntura (Documento nº. 42).

O documento contém 80 páginas, nas quais se salientam: A Proposta Pedagógica; A Proposta de Capacitação Pedagógica; O Plano de Curso Documentação de Docentes; A visita prévia. A análise do processo manifesta que o mesmo deveria vir mais bem fundamentado, especificando, em seus objetivos e finalidades, o que realmente pretende, para não interferir sobre o ato médico. Segundo a Resolução do Conselho Federal de Medicina (CFM) de nº. 1.627/01, qualquer atividade deverá respeitar a execução de procedimentos diagnósticos e terapêuticos. Os procedimentos que envolvem diagnósticos de enfermidade ou implicam indicação terapêutica são atos privativos do médico e, como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma especialidade de tratamento, os efeitos de sua utilização podem ser benéficos ou maléficos.

No Projeto de Lei da Câmara nº. 67/95, a Acupuntura caracteriza-se como especialidade médica, tanto no Brasil como na China, porque seu exercício envolve essas cinco instâncias próprias de uma especialidade: realização de diagnóstico, elaboração de prognóstico, prescrição de tratamento específico,

execução de procedimento de natureza evasiva e responsabilidade pelo acompanhamento terapêutico da evolução da nosologia apresentada pelo paciente.

A atividade (acupuntura) foi reconhecida pela Associação Médica Brasileira, constituindo-se em uma especialidade médica e, como tal, acolhida pelo Conselho Federal de Medicina. Em consequência, só poderá ser executada diretamente por médico especialista ou por pessoa tecnicamente habilitada, sob sua supervisão, após diagnóstico e indicação precisos, feitos por profissional da área nos campos de suas respectivas competências, reconhecidos no órgão próprio do Ministério da Educação e do Desporto e registrados no Conselho Federal de Medicina de acordo com a Constituição Federal e as leis. Martins (2000b, p. 9) nos ajuda na análise ao afirmar:

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

No ano 2000, a Universidade Estácio de Sá, alertada sobre a oferta de um curso seqüencial de Acupuntura pela Secretaria do Ensino Superior do MEC, resolveu suspender a oferta de vagas para o processo seletivo de ingresso no referido curso. A discussão a respeito das prerrogativas e competência já está na Justiça, para definição de competência da especialidade fisioterápica para o exercício da Acupuntura. O problema está exatamente na tese de que a Acupuntura é uma especialidade médica, porque nela se inserem diversos procedimentos específicos de atividade médica, tais como a capacidade de se realizar um diagnóstico, bem como de definir um correto tratamento e sua execução.

Na China, o berço da Acupuntura, a técnica é ensinada aos alunos chineses exclusivamente nas escolas médicas, pois é considerada uma especialidade médica, embora, para os estrangeiros, existam diversos cursos que não exigem diploma e prometem ensinar a técnica em até um mês. Segundo o governo chinês, 50.000 estrangeiros já passaram por esses cursos.

Existe o Colégio Médico de Acupuntura (CMA), cuja função é resguardar o interesse da classe médica especializada em Acupuntura. O CMA

interpôs ação em Vara da Federal da Seção Judiciária de Brasília, em que afirma que o Conselho de Fonoaudiologia (CFFa) quando autorizou :

de forma ilegal, criminosa e irresponsável a profissionais sem a formação mínima necessária à realização da prática da Acupuntura o fez sem a competência para tratar do tema em apreço, uma vez que somente os Conselhos que possuem em seus quadros profissionais ligados à área médica, possuem legitimidade para editarem resoluções acerca da terapêutica com uso da Acupuntura (Documento nº. 44).

A reação crítica da área da saúde mostra o debate e embate sobre as instâncias de legitimidade no campo educacional na formação acadêmica e atuação das profissões de enfermagem, fisioterapia, fonoaudiologia, e educação física na prática da acupuntura. Como observa Martins (2000b, p. 9):

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

Tanto no campo científico quanto no campo das relações de classe não existem instâncias que legitimam as instâncias de legitimidade; as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem: à medida que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo na luta, ninguém é bom juiz porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada (Bourdieu, 2003d, p.112 apud Martins, 200b, p.9).

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

Nos requisitos para o exercício profissional, se registrada como terapia holística, a acupuntura entraria no exercício profissional como Terapeuta Holístico²⁷. Devido à ausência de leis específicas para a profissão, essa modalidade

²⁷ Holística (Terapia Holística): o cliente é abordado integralmente, ou seja, em seus aspectos físicos, psíquicos, ambientais e cósmicos e, para tanto, faz-se uso de uma somatória de Aconselhamento e Vivências com técnicas de intervenção corpórea, tais como Massagem, Terapia Corporal (Corporal), Acupuntura e derivadas (Auriculoterapia, Cromopuntura, etc.), dentre outras. Definição oficial, outorgada pelo Conselho Federal de Terapia Holística: Terapia Holística é uma proposta predominantemente preventiva, onde o que se busca é o equilíbrio corpóreo/psíquico/social por meio de estímulos os mais naturais possíveis para que sejam despertados os próprios recursos do cliente, almejando a auto-harmonização pela ampliação da consciência.. As funções do Terapeuta Holístico, que podem ser realizadas em consultórios particulares, clínicas em geral, serviços públicos, empresas e, inclusive, a domicílio, consistem em: I - proceder ao estudo e à análise do cliente, realizados sempre sob o paradigma holístico, a fim de promover a otimização da qualidade de vida, estabelecendo um processo interativo com seu cliente, levando-o ao autoconhecimento e a mudanças em

é livre²⁸, cabendo, como exigência, o registro como autônomo ou empresa no código mais adequado da tabela de enquadramento fiscal do Município em que exerça a atividade. Dessa forma, é permitido aos indivíduos e instituições registrados e em dia com as suas obrigações no Sindicato dos Terapeutas – SINTE (Documento nº. 41) e no Conselho Federal de Terapia Holística – CFTH (Documento nº. 42), que são portadores de certificados ou diplomas reconhecidos nestes órgãos de classe, pois estes cursos são ministrados por Terapeutas que estão devidamente registrados no Conselho Regional de Terapias – CRT e possuem conformidade técnica da profissão. Após o término do curso, o aluno deverá apresentar a documentação necessária para efetuar sua inscrição no CRT e a equipe de apoio ao aluno iniciará o processo para obter a devida regulamentação (Documento nº. 43).

A partir do regulamento técnico inicial dos cursos seqüenciais, as Resoluções nº. 01/99, de 27 janeiro de 1999, nº. 236/99, 30 março 1999, nº. 01/01, de 3 abril 2001, a Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) publicou oito portarias, em cinco anos, disciplinando as funções dos cursos seqüenciais. À medida que as portarias sobre os cursos seqüenciais são homologadas pelo Ministro da Educação a sociedade prescinde do entendimento das leis educacionais para a conformação das ações universitárias e dos órgãos representativos de classe. Essa mutação se traduz em impactos adversos na operacionalização do exercício profissão, mas, principalmente, sobre os procedimentos de aceitação e rejeição adotados pelos órgãos representativos de classe.

Perpassam as informações desse capítulo algumas questões teóricas centrais desse estudo. De modo sintético estão presentes: disputas e embates no campo educacional, disputas de campos pelos cursos (o econômico sobre o educacional), conceitos de vocação e profissão, além do corporativismo.

A compreensão da legislação e de seus desdobramentos pode ser expandida com alertas de Bourdieu em diferentes obras.

várias áreas, sendo as mais comuns: comportamento, elaboração da realidade e/ou preocupações com a mesma, incremento na capacidade de ser bem-sucedido nas situações da vida (aumento máximo das oportunidades e minimização das condições adversas), além de conhecimento e habilidade para tomada de decisões; II - Avalia os desequilíbrios energéticos, suas predisposições e possíveis conseqüências; III - promover a catalização da tendência natural ao auto-equilíbrio, facilitando-a pela aplicação de uma somatória de terapêuticas de abordagem holística, com o objetivo de transmutar a desarmonia em autoconhecimento, podendo, inclusive, fazer uso de instrumentos e equipamentos não agressivos, além de produtos cuja comercialização seja livre; IV - orientar seus clientes através de aconselhamento profissional; V - promover a otimização da qualidade de vida e a maximização do potencial de cada cliente; VI - exercer o magistério nas disciplinas de formação profissional (Documento nº. 43).

²⁸ São cursos que não necessitam do reconhecimento do MEC, são apoiados pelo Conselho Regional dos Terapeutas e Conselho Federal de Terapia Holística.

No campo educacional, os agentes, no interior das instituições de ensino superior, vivem em tensão e conflito na disputa entre cursos de graduação ou cursos seqüenciais e desenvolvem estratégias nas disputas no campo intelectual. Em específico, na diplomação podem-se identificar três tipos de estratégias. A primeira se dá quando agentes procuram ampliar suas posições sociais com acúmulo de capital econômico, garantindo o valor de determinado capital no estado institucionalizado. Esse valor é a moeda que pode ser trocada no mercado de trabalho. Dessa forma, o capital cultural, no estado institucionalizado, só tem sentido se a conversão que ele implicar for objetivamente garantido. É o caso dos candidatos e alunos dos cursos seqüenciais em disputa com os dos cursos de graduação. As estratégias de reconversão de capital econômico em capital cultural, no contexto conjuntural da explosão escolar e da inflação de diplomas, são determinadas pelas alterações das estruturas de oportunidade de lucro, asseguradas pelas diferentes espécies de capital que os alunos oriundos das classes mais desprovidas não possuem (BOURDIEU, 2003b).

Em síntese parcial, pode-se dizer que os cursos seqüenciais não possuem o mesmo peso do ponto de vista da titulação obtida e nem do ponto de vista da formação fornecida: dois anos permitem menos incorporação das características que um curso de quatro anos (graduação) além de ser ofertado a um grupo que não porta certas características sócio-educacionais e econômicas de origem.

Além disso, o acesso ao capital objetivado também é mais interdito a quem cursa os cursos seqüenciais segundo o que está definido na legislação: não há como ter acesso a bens materiais (livros, sobretudo).

Os deslocamentos no campo social e as disputas observadas quanto à regulamentação dos cursos devem ser entendidos a partir de uma configuração específica das forças analíticas que moldam o campo educacional. Assim, numa dimensão econômica, os detentores de um grande volume de capital global, como empresários, membros de profissões liberais e professores universitários, estão em posição oposta àqueles menos providos de capital econômico e de capital social. Para Bourdieu (1996b, p.19), “[...] da perspectiva do peso relativo do capital econômico e do capital cultural no seu patrimônio, os professores (relativamente mais ricos em capital cultural do que em capital

econômico) opõem-se de maneira nítida aos empresários”, estes interferindo a favor e aqueles contra no cenário total.

Na vida acadêmica, então, existe uma cisão entre professores e alunos das grandes universidades e os alunos das faculdades assim como entre os cursos de graduação e os seqüenciais. A instituição escolar institui fronteiras educacionais adicionais àquelas que separam, em alguns países, a grande nobreza da pequena nobreza, e esta dos simples plebeus. Essa separação é marcada pela vida acadêmica, pelo conteúdo, pela organização de preparação para os concursos, pelos tipos de empregos que se destinam.

A segunda é a desvalorização do capital cultural que resulta no fato de que o número de cargos tenha crescido na mesma proporção dos diplomas, ocasionando desclassificação. A disputa, aqui, ocorre em função das vagas no mercado de trabalho. A última estratégia possível seria a reclassificação do capital cultural daqueles com quem se disputa posições. Diante do avanço dos egressos dos cursos seqüenciais, os egressos dos cursos de graduação buscam elementos diferenciados em suas graduações para fazer face à disputa. Estes mecanismos estão subjacentes à tensão entre ter ou não ter cursos, expressando-se no corporativismo do ensino superior e na reserva de vagas na esfera social.

Demandas heterônomas são demandas externas, alheias à lógica do campo intelectual. Sabe-se que campos autônomos são espaços concorrentes de lutas relativamente independentes dos conflitos gerais da sociedade. No caso da diplomação, as maiores vítimas são aqueles que entram no mercado de trabalho desprovidas de diplomas (BOURDIEU, 2003c). As questões de mediações e das autonomias são relativas entre os campos. Em um estado de reduzida autonomia, um campo apresenta fracas capacidades de retratar os conflitos de toda a sociedade. Os agentes do campo intelectual tendem a conferir ao título escolar uma unificação ao sistema oficial de diplomas para os quais as posições sociais se reduzem aos efeitos de grupos isolados, sem que os títulos jamais cheguem a se impor completamente fora dos limites das universidades, no caso de vários cursos seqüenciais.

O curso seqüencial ora é uma das formas de se adquirir capital cultural análogo a outros cursos superiores, ora não é. A legislação oscilou em relação a esse ponto, caminhando, inclusive, para a Lei proposta (ainda não promulgada) apenas qualificar como certificado, que também é representativo de

capital cultural. Especificamente, o capital cultural possui três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado refere-se ao fato de que está ligado ao corpo e pressupõe-se sua incorporação. O estado objetivado se relaciona com o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos e outros. No caso dos cursos, incluindo os seqüenciais, o estado institucionalizado consiste na objetivação do capital cultural sob a forma de diploma. Cabe à universidade a implementação ou não de cursos seqüenciais, portanto, com ou sem a oferta de cursos seqüenciais é o campo universitário que está diplomando. “Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998c, p.78).

O autor nos auxilia também à compreensão da presença do corporativismo nas instituições em geral, e no que tange à concepção de profissionalização que gradativamente entrou no vocabulário e organização do ensino superior. Bourdieu (2003b) menciona as questões próprias da corporação na definição de categorias do entendimento profissional:

Mas creio que é preciso ir muito mais além e discutir não só a classificação das profissões e os conceitos empregados para designar as classes dos ofícios, mas também o próprio conceito de profissão ou, para dizer em inglês, *profession*, que tem servido de base a todo um conjunto de pesquisa e que, para alguns, representa uma espécie de palavra de ordem metodológica. *Profession* é uma noção perigosa e tanto mais certo que, como sucede em casos idênticos, as aparências jogam a seu favor e, em certo sentido, o seu emprego tem sido acompanhado de um progresso em relação à *papa* teórica, a maneira de Parson. Falar de *profession* era tratar de uma verdadeira realidade, de um conjunto de pessoas com o mesmo nome, os *lawyers*, por exemplo, dotados de um estatuto econômico quase equivalente e, sobretudo, organizados em associações profissionais dotados de uma deontologia, de instâncias colectivas que definiam regras de entrada, etc. *Profession* é uma palavra de linguagem comum que entrou de contrabando na linguagem científica; mas é, sobretudo, uma construção social, produto de todo um trabalho social de construção de um grupo de uma representação dos grupos, que se insinuou docemente no mundo social (BOURDIEU, 2003b, p.39).

Num sentido dialético, algumas posições estão situadas numa zona de “incertezas do espaço social e das profissões pouco profissionalizadas” (BOURDIEU, 2003b, p.90) mal definidas em relação ao acesso e às condições de exercício. Esse parece ser o caso dos cursos seqüenciais que não têm, ainda, um

ordenamento firmado diante de várias formas de atuar no mercado de trabalho e as variações entre ensino superior, médio e pós-médio.

É possível, por hora, sintetizar o que foi exposto neste capítulo dizendo que o ordenamento dos cursos seqüenciais resulta na legislação federal com muitos desdobramentos e percurso acidentado nos diversos órgãos oficiais. Seu surgimento e concretização decorrem de interferências de diversas origens – modelos de formação internacionais e modelos de universidade – além das disputas no campo educacional e de instituições sociais, sobretudo as representativas de classe.

Na seqüência deste estudo está exposta a situação real dos cursos seqüenciais, buscando demonstrar sua implantação e implementação nas instituições superior do país.

CAPÍTULO 2

CURSOS SEQÜENCIAIS, SUA CARACTERIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO NO PAÍS

Apresentadas as marchas e contramarchas das regulamentações legais, este capítulo tem como objetivo a descrição e análise da implantação dos cursos seqüenciais no contexto do ensino superior brasileiro. Primeiramente, apresentam-se os desdobramentos da legislação vista no capítulo anterior focalizando-se o embate dos procedimentos necessários para a oferta de cursos e o resultado já evidenciado dessa oferta no país nas instituições públicas e privadas. Na seqüência, estão dispostos dados relativos aos tipos de cursos seqüenciais, de complementação de estudos e de formação específica, a titulação diferenciada para cada modalidade de curso e sua distribuição no país. Apresenta-se, então, a diplomação dos alunos nos cursos superiores de formação específica e a relação dessa diplomação com o mercado de trabalho. O mesmo procedimento é usado para analisar a relação estreita dessa modalidade de curso com a graduação e a pós-graduação.

Em linhas gerais, apontam-se limites e potencialidades dos cursos seqüenciais com relação aos principais conflitos e obstáculos e quanto ao que já foi efetivamente realizado pelas instituições ao implantar cursos seqüenciais. A investigação desse capítulo emprega os cinco anos de dados estatísticos disponíveis no INEP como uma primeira aproximação da oferta de cursos seqüenciais pelas IES.

Para organizar os dados da etapa de investigação sobre a caracterização dos cursos seqüenciais, neste capítulo, parte-se de alguns questionamentos: Quais os desdobramentos para implantação e quando foi possível verificar a oferta de cursos? Quais as modalidades de cursos implantados e como se distribuíram pelo país? Qual a relação entre os cursos seqüenciais de formação específica e a criação do “Programa de Cursos Superiores de Formação Específica” no país? Que relações se estabelecem entre os cursos seqüenciais de formação específica, os cursos de graduação e de pós-graduação?

2.1 Comunicação, Autorização, Reconhecimento e Oferta de Cursos Seqüenciais

Com a LDB nº. 9.394/96, os cursos seqüenciais foram acrescidos à educação superior brasileira de modo generalizado. Assim, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº. 968, orientador da nova modalidade de educação superior aprovado em 17 de dezembro de 1998. Esse parecer deu origem à Resolução CNE nº. 01, de 27 de janeiro de 1999.

Até o momento, há um conjunto de procedimentos a serem seguidos para que a intenção de implantar cursos desse tipo se efetive.

A comunicação, a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior devem ser feitos por uma instituição universitária que deseje oferecer curso seqüencial de formação específica. Essas instituições deverão solicitar autorização prévia à Secretaria de Educação Superior, protocolando seu pedido no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior, SAPIEnS/SESu/MEC (BRASIL, 1999b). Devem ser anexados o formulário e o requerimento de autorização para funcionamento, os quais serão apresentados em formulários padronizados disponíveis no sistema *on-line*.

No prazo máximo de três meses, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) designa comissão composta por dois consultores, que, após visita à instituição, emitirá relatório a ser apreciado pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE). As instituições que pretenderem o reconhecimento devem, após o primeiro ano de funcionamento ou até um ano antes de diplomar a primeira turma, protocolar, no SAPIEnS/MEC, solicitação à SESu/MEC, anexando formulário e requerimento de reconhecimento, por meio de formulários padronizados (BRASIL, 1999b). Quando do protocolo do requerimento solicitando o reconhecimento dos cursos seqüenciais, as universidades e os centros universitários que criaram os cursos seqüenciais, com base na autonomia que lhes é concedida, deverão anexar cópias do ato do conselho superior que aprovou a criação dos cursos, e do projeto pedagógico que embasou essa decisão.

As instituições não-universitárias, ao solicitarem o reconhecimento dos cursos, deverão anexar informações que descrevam a evolução do projeto

originalmente aprovado pelo CES/CNE. A SESu/MEC, no prazo de três meses, designará comissão composta de dois consultores que, após visita à instituição, emitirá relatório para posterior apreciação da CES/CNE. No caso de instituições que solicitem o reconhecimento de mais de um curso simultaneamente, a SESu/MEC poderá racionalizar o trabalho das comissões, no que se refere à quantidade de membros designados e à elaboração de relatórios consolidados, envolvendo mais de um curso. Quando do encaminhamento do pedido de autorização, as instituições deverão comprovar o recolhimento da taxa, para os custos processuais. Além disso, deverão apresentar o requerimento e o formulário para solicitar autorização ou reconhecimento do curso.

Excetuam-se da exigência de autorização²⁹ prévia as instituições como as universidades e os centros universitários, que gozam, para essa finalidade, do benefício de autonomia universitária nos termos das normas vigentes. No entanto, tais instituições deverão requerer do MEC, por meio do SAPIEnS, o reconhecimento para os cursos que oferecem. O SAPIEnS, instituído pela Portaria Ministerial nº. 4.363, de 29 de dezembro de 2004, por meio do MEC, coloca a serviço das instituições de ensino superior e do público interessado os procedimentos de protocolo, acompanhamento e consulta de processos por meio eletrônico.

Apesar do disposto na Portaria nº. 4.363, aprovada em dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), a orientação do MEC *on line* não considerou a legislação mais recente. Uma consulta realizada em agosto de 2005 (Documento nº. 45) a respeito dos procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos seqüenciais revelou que as informações *on line* do MEC continuam desatualizadas: não é feita qualquer menção ao “Programa de cursos superiores de formação específica”, assim como não se esclarecem os procedimentos que foram alterados. Os procedimentos determinados são os seguintes:

Autorização e Reconhecimento de cursos seqüenciais de formação específica. A instituição não universitária que desejar oferecer curso

²⁹ As Universidades e Centros Universitários que são credenciados para oferta de cursos superiores podem, de acordo com o Parecer CES/CNE nº. 301/2003, homologado pelo Ministro da Educação em 6 de agosto de 2004, publicado no DOU de 9 de agosto de 2004, seção 1, p. 26, no uso de sua autonomia, criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização do MEC, estando submetidos apenas aos processos de reconhecimento. Conforme o § 2º do Art.28 do Decreto nº. 5.773, de 09 de maio de 2006, "A criação de cursos de graduação em direito, medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde".

seqüencial de formação específica deverá solicitar autorização prévia à Secretaria de Educação Superior, protocolando seu pedido no sistema SAPIEnS/MEC.

Deverão ser anexados o formulário e o requerimento de autorização para funcionamento de curso seqüencial de formação específica, os quais serão apresentados em formulários padronizados.

No prazo máximo de três meses, a SESu/MEC designará comissão composta por dois consultores, que, após visita à instituição, emitirá relatório a ser apreciado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

As instituições que pretenderem o reconhecimento de curso seqüencial de formação específica deverão, após o primeiro ano de funcionamento ou até um ano antes de diplomar a primeira turma, protocolar, no sistema SAPIEnS/MEC, solicitação à SESu/MEC, anexando formulário e requerimento de reconhecimento de cursos superiores de formação específica, por meio de formulários padronizados.

Quando do protocolo do requerimento solicitando o reconhecimento dos cursos seqüenciais, as universidades e os centros universitários que criaram cursos seqüenciais, com base na autonomia que lhes é concedida, deverão anexar cópia digitalizada do ato do conselho superior que aprovou a criação dos cursos, bem como do projeto pedagógico que embasou essa decisão.

As instituições não universitárias, ao solicitarem o reconhecimento dos cursos seqüenciais de formação específica, deverão anexar informações que descrevam a evolução do projeto originalmente aprovado pelo CES/CNE.

A SESu/MEC, no prazo de 3 (três) meses, designará comissão composta de 2 (dois) consultores, que, após visita à instituição, emitirão relatório para posterior apreciação da CES/CNE. No caso de instituições que solicitem o reconhecimento de mais de um curso simultaneamente, a SESu/MEC poderá racionalizar o trabalho das comissões, no que se refere à quantidade de membros designados e à elaboração de relatórios consolidados, envolvendo mais de um curso (BRASIL, 2005c, p.2).

Quando do encaminhamento do pedido de autorização de cursos seqüenciais, as instituições deverão comprovar o recolhimento da taxa para os custos processuais.

O Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC – permite a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando à tramitação, ao acompanhamento e ao controle dos processos. Além disso, para autorização e reconhecimento dos cursos, o passo seguinte informa: “Você não tem permissão para acessar esta área do *site*” (BRASIL, 2005c, p.1)

A Portaria nº. 3.643, de 9 de novembro de 2004, homologada pelo Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro (Documento nº. 46), institui um

modelo de gestão de administração integrada dos processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de educação superior do Sistema Federal de Ensino Superior. Esse sistema é composto por cursos superiores de graduação, seqüenciais e de educação à distância.

Art. 3º A habilitação para o credenciamento de novas instituições de educação superior (IES), para o credenciamento periódico de instituições de educação superior e para autorização de cursos superiores de graduação, tecnológicos, seqüenciais e de educação a distância, é procedimento de competência da SESu e da SETEC, definido pelas seguintes ações: I - Análise e parecer conclusivo acerca do Plano de Desenvolvimento Institucional; II - Análise e parecer conclusivo da demonstração do patrimônio e da sustentabilidade econômico-financeira da entidade mantenedora da Instituição de Educação Superior; III - Análise e parecer conclusivo acerca do corpo dirigente da IES; IV - Análise e parecer conclusivo do estatuto e regimento da IES.

Art. 4º Os processos de regulação e supervisão das IES e dos cursos superiores de graduação, tecnológicos, seqüenciais e de educação a distância do Sistema Federal de Educação Superior, de responsabilidade da SESu e da SETEC, terão como referencial básico as avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - órgão responsável pela realização das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

§ 1º A realização das avaliações sob responsabilidade do INEP, bem como a definição dos procedimentos e elaboração dos instrumentos necessários à realização dos processos avaliativos, obedecerão às diretrizes e resoluções do CNE, às diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), bem como às diretrizes de regulação definidas pela SESu e pela SETEC.

§ 2º Caberá à Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) do INEP realizar os seguintes procedimentos referentes à avaliação para fins regulatórios: I - avaliação in loco, em consonância com os atos regulatórios da SESu e da SETEC, dos cursos de graduação, tecnológicos e seqüenciais, presencial e a distância, para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. II - avaliação in loco, em consonância com os atos regulatórios da SESu e da SETEC, das instituições de educação superior, para fins de credenciamento e credenciamento. III - constituição e divulgação dos grupos de instituições e de cursos superiores de graduação, tecnológicos, seqüenciais e de educação a distância a serem avaliados, anualmente, no período compreendido entre março a dezembro. IV - disponibilização do formulário eletrônico de avaliação para as IES ou cursos de graduação. V - recolhimento da taxa de avaliação in loco. VI - organização e gerenciamento do cadastro de avaliadores, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES. VII - capacitação dos avaliadores das comissões de avaliação in loco, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES. VIII - designação de comissões para realizarem as avaliações in loco. IX - orientações às IES sobre os processos avaliativos. X - ações relacionadas ao fechamento do relatório das comissões de avaliação e encaminhamento dos respectivos relatórios à SESu e à SETEC.

Art. 5º Fica estabelecida a seguinte sistemática para a tramitação dos processos para fins regulatórios da Educação Superior no âmbito do

Ministério da Educação: I - Os requerimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e seqüenciais, de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de educação superior e para oferta de educação superior a distância deverão ser solicitados por meio do Sistema SAPIENS. II - Será implantado o fluxo contínuo dos processos relacionados ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, tecnológicos e seqüenciais, presencial e a distância, de forma a permitir a realização da avaliação in loco pelo INEP concomitantemente aos procedimentos previstos no Art. 3º desta Portaria. III - A SESu e a SETEC terão prazo máximo de 90 (noventa) dias úteis para proceder à apreciação global do processo com base na análise da documentação constante dos autos, na verificação em relação ao atendimento às exigências legais, no resultado da avaliação in loco expresso no relatório do INEP e em outros aspectos que julgar relevante. IV - Sendo o resultado final favorável, o processo será encaminhado ao gabinete do Ministro da Educação para apreciação e emissão de portaria ministerial. V - A SESu e a SETEC, quando for o caso, encaminharão os processos ao Conselho Nacional de Educação, em consonância com a legislação vigente (BRASIL, 2004a).

Desde que a legislação federal (LDB nº. 9.394/96) possibilitou a diversificação do ensino superior, por meio de uma maior oferta de cursos caracterizando ação de política educacional menos restritiva, a partir de 1997, foram acrescentados aos já existentes os cursos seqüenciais de complementação de estudos e os cursos seqüenciais de formação específica, e eles de fato passaram a fazer parte do elenco de cursos superiores ofertados pelas instituições de ensino superior. A Tabela 2.1 apresenta a posição do total da oferta de cursos seqüenciais presenciais e à distância ofertados nos anos de 2000 a 2004.

Os cursos seqüenciais reagiram ao longo desses oito anos de comunicação, autorização e reconhecimento com oferta e demanda em expansão, o que configura um fenômeno educacional com uma trajetória atípica. Para o quinquênio analisado nessa Tabela 2.1, praticamente dobrou a oferta total de cursos seqüenciais no período de 2000 a 2004, passando de 423 para 834, ou seja, houve um crescimento de 97%. Esse acréscimo na oferta de cursos é concomitante nas universidades públicas e privadas: nas primeiras, eles passaram de 82 para 210 (156%), e nas outras, de 341 para 624 (83%), conseqüentemente se verifica o número de vagas e concluintes. Em 2004, formaram-se 19.146 alunos em cursos seqüenciais, 2.966 (15%) em IES públicas e 16.180 (85%) em privadas em comparação aos 1.146 de 2000.

TABELA 2.1 - Cursos Seqüenciais, Brasil, nos anos de 2000 a 2004

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Número de Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas em 30/06	Concluintes
2000							
	Pública	82	3.052	5.218	-	2.850	160
	Federal	29	249	1.793	-	377	137
	Estadual	47	2.083	3.425	-	2.473	2
	Municipal	6	-	-	-	-	21
	Privada	341	16.935	19.249	-	10.628	986
	Particular	68	3.810	7.557	105	2.724	58
	Comun/Confes/Filant	273	13.125	11.692	-	7.904	928
Brasil - total		423	19.987	24.467	105	13.478	1.146
2001							
	Pública	116	3.434	4.204	3.550	4.880	659
	Federal	16	-	-	387	193	73
	Estadual	94	3.434	4.204	3098	4.595	550
	Municipal	6	-	-	65	92	36
	Privada	453	31.796	35.423	18.850	21.672	4.851
	Particular	135	10.881	17.056	9.733	6.737	1.492
	Comun/Confes/Filant	318	20.915	18.367	9.117	14.935	3.359
Brasil - Total		569	35.230	39.627	22.400	26.552	5.510
2002							
	Pública	161	5.402	7.858	4.242	9.567	1.093
	Federal	15	170	539	170	172	121
	Estadual	136	5.152	7.258	3.724	9.200	887
	Municipal	10	80	61	348	195	85
	Privada	635	57.132	53.899	29.430	35.700	10.162
	Particular	223	25.012	33.345	19.021	18.047	5.026
	Comun/Confes/Filant	412	32.120	20554	10.409	17.653	5.136
Brasil - Total		796	62.534	61.757	33.672	45.267	11.255
2003							
	Pública	212	7.308	11.322	6.871	11.061	5.008
	Federal	15	50	50	50	210	32
	Estadual	152	6.998	10.979	1.440	10.085	4.428
	Municipal	45	260	293	1.154	766	548
	Privada	663	50.897	44.260	29.172	41.021	16.921
	Particular	321	28.361	26.010	19.151	24.718	10.389
	Comun/Confes/Filant	342	22.536	18.250	10.197	16.303	6.650
Brasil - Total		875	58.205	55.582	36.990	52.082	21.929
2004							
	Pública	210	8.594	53.670	8.443	11.248	2.966
	Federal	7	200	2.302	184	303	50
	Estadual	144	7.035	50.341	7.253	9.631	2.605
	Municipal	59	1.359	1.027	1.006	1.314	311
	Privada	624	50.534	42.271	25.666	41.773	16.180
	Particular	329	34.275	27.223	16.864	25.426	9.259
	Comun/Confes/Filant	295	16.259	15.048	8.802	16.347	6.921
Brasil - Total		834	59.128	95.941	34.109	53.021	19.146

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2002), (2003c), (2004c) e (2005e)

A análise da tabela acima permite apontar que há problemas entre oferta e procura. Em todos os anos, no país, a oferta é substantivamente mais elevada do que a procura por interessados, tanto nas instituições públicas como nas

privadas, o que significa desencontros no campo educacional em função dos embates e provável falha na sedução de uma idéia que não repercuta tanto socialmente.

2.2 Cursos Seqüenciais: Tipos, Titulação Conferida e Distribuição no País

Retomando algumas idéias para situar os cursos seqüenciais, temos um quadro em que o sistema educacional brasileiro oferece as seguintes opções para a continuidade dos estudos superiores, após a conclusão do ensino médio ou equivalente (curso profissionalizante): cursos seqüenciais, com até dois anos de duração; cursos de graduação, a maioria com quatro anos de duração; cursos de formação tecnológica, com dois ou três anos de duração; e cursos com cinco ou seis anos, como os de engenharia e de medicina. Os cursos seqüenciais, pelo tempo de duração, podem ser uma opção para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. É possível, posteriormente, fazer um curso de graduação plena, com aproveitamento dos créditos correspondentes às disciplinas já freqüentadas no curso seqüencial.

O Ministério da Educação divulga que “os cursos seqüenciais constituem uma modalidade do ensino superior, no qual o aluno, após ter concluído o ensino médio, pode ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional” (Documento nº. 46, p.21). Embora já citado anteriormente, retoma-se esta regulamentação para o exame dos desdobramentos internos aos cursos quanto às opções das instituições pelas modalidades e sua organização por áreas e especificações curriculares. Assim

Definidos por ‘campo do saber’, os cursos seqüenciais não se confundem com os cursos e programas tradicionais de graduação, pós-graduação, ou extensão. Devem ser entendidos como uma alternativa de formação superior, destinada a quem não deseja fazer ou não precisa de um curso de graduação plena (Documento nº. 46, p.21).

Os cursos seqüenciais, por campos de saber, são ofertados como um conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares ao ensino superior. De acordo com a Resolução 01/99, de 27 de janeiro de 1999:

Art. 3º Os cursos seqüenciais são de dois tipos: I – cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma; II – cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado. Além disso, os cursos seqüenciais podem ser ofertados nas modalidades presenciais ou a distância (BRASIL, 1999b, p.1).

Essa proposta não tem sido isenta de polêmica, como já vimos. Assim, por exemplo, na avaliação da educação superior, no sentido de flexibilidade e regulação, por um lado, Ristoff (2003, p. 138) faz a seguinte reflexão a respeito dos cursos seqüenciais: “[...] aligeiramento da graduação através de cursos seqüenciais, colocando no mesmo patamar valorativo dos cursos de graduação, ou de propostas de encurtamento da graduação”.

Por outro lado, Martins (2000b) manifesta o seguinte entendimento dos cursos seqüenciais:

O entendimento das possibilidades contidas nesta abordagem sobre os cursos seqüenciais, a partir da concepção dos campos de saber como oportunidades de novas formas de enfrentamento, tanto diante de problemas novos como tradicionais, permitiria contrapor-se tanto à idéia de um conhecimento puramente instrumental como à idéia de um conhecimento ‘puro’ que se pretende capaz de abarcar toda a complexidade do real (MARTINS, 2000b, p.18).

Apesar da polêmica, a proposta vem sendo aceita como já discutido no item anterior. A regulamentação para a criação e oferta de cursos seqüenciais continuou.

Nos cursos seqüenciais, assim como nos outros, o sistema curricular é a forma de organização interna, podendo ser de créditos ou seriado. No sistema de créditos, na organização do currículo dos cursos seqüenciais as disciplinas teóricas ou práticas são independentes, embora organicamente relacionadas, e cada uma delas corresponde a um determinado número de créditos ou horas-aula semanais que, quando somados, deverão integralizar o número de créditos exigidos para a conclusão do curso seqüencial. Usualmente, os sistemas de créditos oferecem mais flexibilidade na formação, compartilhando disciplinas com vários cursos e facilitando a transferência do aluno do curso seqüencial para o curso de graduação.

O sistema seriado compreende a organização de um currículo em que as atividades e disciplinas teóricas ou práticas são distribuídas em blocos

solidários, realizados num determinado período de tempo chamado de série. Embora as disciplinas não possam ser cursadas isoladamente, na maioria dos cursos seqüenciais são aceitas disciplinas de dependência da série anterior e, também, é facultativo o aproveitamento das disciplinas do curso seqüencial para o curso de graduação.

Em palestras acerca dos cursos seqüenciais, Orlando Pilati e Rubens de Oliveira Martins do MEC/SESu afirmam que estes não possuem diretrizes curriculares e não conflitam com a legislação profissional existente (Documento nº. 47, p.4):

Seqüenciais:

Maior margem de inovação e de prospecção para propor novos cursos, alterar grades curriculares existentes, inserir novos módulos, balancear alternativamente as dimensões teóricas e práticas, uma vez que a regulamentação a que estão submetidos não define diretrizes curriculares nem áreas previamente estabelecidas.

Não apresentam conflitos com Legislação profissional.

Mas os conflitos decorreram, também, de entendimento diferenciado por parte das instituições de ensino superior e dos órgãos representativos de classe em relação à legislação. Igualmente, as duas modalidades de curso seqüencial (curso superior de formação específica e curso superior de complementação de estudos) passam a fazer parte da educação superior, mas seu papel é pouco compreendido pela sociedade brasileira e até mesmo pelas instituições de ensino superior. A partir da possibilidade aberta com a legislação federal e documentação complementar iniciaram-se, também, os debates com análises conflitantes. Tentando elucidar as dúvidas, procuro, a seguir, apontar a distinção entre os dois tipos de cursos seqüenciais e quais as implicações que essa diferenciação traz para o campo educacional.

2.2.1 Cursos superiores de complementação de estudos

Os cursos superiores de complementação de estudos não estão sujeitos à autorização, nem ao reconhecimento pelo MEC, por serem ofertados por instituição de ensino superior e estarem ligados a um ou mais cursos de graduação.

Esses cursos estão, também, dispensados de obedecer ao ano letivo regular, mas sujeitam-se às normas gerais vigentes para os cursos de graduação da instituição de ensino superior, tais como a verificação da frequência e do aproveitamento. A proposta curricular, a carga horária e seu prazo de integralização devem ser estabelecidos pela instituição que ofertar os cursos. Os candidatos devem ser portadores de certificado de ensino médio, estar cursando uma graduação ou já ter concluído um curso de graduação no ensino superior.

Os cursos superiores de complementação de estudos podem ser ofertados com destinação coletiva ou individual. Os cursos de destinação coletiva são aqueles propostos pela instituição de ensino superior com determinação da composição da grade curricular, formato das aulas, carga horária e conteúdos. Já os cursos de destinação individual são o resultado de uma proposta elaborada pelo próprio aluno, a quem caberá selecionar disciplinas e atividades que julgar pertinentes à sua formação. Nas especificações CES/CNE do MEC, Resolução nº. 01/99, de 27 de janeiro de 1999:

Art. 6º Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva, que poderão ser oferecidos por instituição de ensino com um ou mais cursos de graduação reconhecidos, não dependem de prévia autorização nem estarão sujeitos a reconhecimento.

§ 1º A proposta curricular dos cursos, a respectiva carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição que os ministre.

§ 2º O campo do saber dos cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva; I - estará relacionado a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos e ministrados pela instituição; II – terá pelo menos metade de sua carga horária correspondendo a tópicos de estudo de um ou mais dos cursos referidos no inciso anterior (BRASIL, 1999b, p.1).

O Ministério da Educação, além da legislação complementar, possui uma página que disponibiliza as informações sobre o ensino superior brasileiro, ou seja, www.mec.gov.br. Assim, as informações contidas na Resolução 01/99 e as informações *on line* na página do MEC não passam as mesmas informações para orientação de estudantes, professores, instituições de ensino, ou seja, para a comunidade. Em resposta à consulta realizada ao MEC, em 2005, tem-se uma nova explanação:

1.Os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos não estão sujeitos à autorização e nem a reconhecimento pelo MEC. Devem estar

vinculados a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos que sejam ministrados por instituição de ensino superior credenciada, e que incluam disciplinas afins àquelas que comporão o programa do curso seqüencial. As instituições que ofertem cursos seqüenciais de complementação de estudos devem comunicar este fato ao MEC, por meio de formulário padronizado. Esses cursos estão também dispensados de obedecer ao ano letivo regular, mas sujeitam-se às normas gerais vigentes para os cursos de graduação da IES, tais como a verificação de freqüência e de aproveitamento. A proposta curricular, a carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição que os ministrarem. Os candidatos devem ser portadores de certificado de ensino médio. Os cursos seqüenciais de complementação de estudos não conduzem a diploma. Os concluintes aprovados têm direito a Certificado, a ser expedido pela IES que ofertou o curso, e que atestará que o aluno adquiriu conhecimentos em um determinado campo do saber.

1.1. Os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos com destinação individual dependem da existência de vagas nas disciplinas já oferecidas em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC. As instituições de ensino superior que desejem ofertar este tipo de curso divulgarão a relação das disciplinas nas quais existe disponibilidade de vagas e os candidatos indicarão a seqüência de disciplinas que querem cursar. A instituição aprovará ou não a proposta do candidato, em função da coerência desta, que deve configurar um campo de saber bem demarcado. Os requisitos para ingresso num curso deste tipo serão fixados pela instituição.

1.2. Os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos com destinação coletiva podem ser criados sem prévia autorização e também não estão sujeitos a reconhecimento por parte do MEC. Devem, porém, estar vinculados a um ou mais cursos de graduação reconhecidos que sejam ministrados pela instituição de ensino e que incluam disciplinas afins àquelas que comporão o curso seqüencial. Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva serão periodicamente submetidos à avaliação oficial, por amostragem, e os resultados da avaliação serão considerados quando da renovação do reconhecimento dos cursos de graduação a que estejam vinculados (BRASIL, 2005d).

Até mesmo a denominação de “cursos superiores de complementação de estudos” e “cursos seqüenciais de complementação de estudos” revela conflito entre a Resolução nº. 01/99 (BRASIL, 1999b) e o esclarecimento oferecido pelo MEC. Faltou esclarecer, aos alunos que tenham interesse nos cursos seqüenciais de complementação de estudos, se eles estão sujeitos à autorização e ao reconhecimento pelo MEC. A dúvida é esta: Somente para os cursos com destinação coletiva haverá uma avaliação oficial?; Ela será considerada na renovação do curso de graduação reconhecido? Trata-se, pois, de esclarecimento mais administrativo do que acadêmico.

Para Martins (2004, p. 16), “uma das idéias presentes na concepção dos cursos seqüenciais de complementação de estudos é que eles permitem à IES um planejamento integrado ao aproveitamento de vagas ociosas em disciplinas de

seus cursos de graduação”. Como resultado, os cursos seqüenciais de complementação de estudos com destinação individual dependem da existência de vagas nas disciplinas já oferecidas em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC. Um dos questionamentos mais freqüentes relaciona-se à validade do curso, pois os envolvidos, comunidade acadêmica e empregadores, consideram que o curso precisa ser reconhecido MEC.

Outra possibilidade prevista na legislação que regulamenta os cursos superiores de complementação de estudos envolve a proposta curricular dos cursos, (com a carga horária e o prazo de integralização). Essa resposta será definida pela IES que ministra os cursos e visa a oferecer ao aluno um certificado de curso seqüencial. Essa certificação é esclarecida segundo o entendimento de Martins (2004, p.17):

Imagine-se um aluno que, por quaisquer motivos, se encontre na iminência de abandonar um curso de graduação, e que receberia da IES apenas o histórico das disciplinas cursadas até aquele momento. Com uma atuação mais próxima dos departamentos e das diretorias acadêmicas, a IES poderia propor ao aluno a consecução de mais algumas disciplinas, segundo um planejamento sistemático, que permita oferecer ao aluno um certificado de curso seqüencial de complementação de estudos, modificando concretamente seu *status* acadêmico bem como o vínculo entre os conhecimentos desenvolvidos em seu interior.

Apesar da polêmica, das diferentes interpretações e dúvidas, a marcha rumo à implementação prossegue pelo país. A Tabela 2.2 apresenta dados dessa realidade.

A Tabela 2.2 procurou organizar a oferta de cursos seqüenciais de complementação de estudos pelas instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil, no período de 2000 a 2004, pois as instituições de ensino superior se apropriaram rapidamente da idéia e prontamente foram lançados vários cursos superiores de complementação de estudos. Em 2000, foram ofertados 243 cursos seqüenciais de complementação de estudos e, em 2004, esse número baixou para 160, o que representou um decréscimo de 34% na oferta dessa modalidade de curso. Trata-se de uma situação atípica quando se analisa as duas modalidades de cursos, e caberia verificar se a queda é devida ao fato de as instituições não terem ofertado o curso, ou se ela decorre de o curso conferir apenas um certificado nem sempre reconhecido pelo empresariado brasileiro.

TABELA 2.2 - Cursos Superiores de Complementação de Estudos, Brasil, no período de 2000 a 2004

Categoria Administrativa		Número de Cursos	Ingressos	Matrículas em 30/06	Concluintes em 1999
2000					
	Federal	17	-	-	21
	Estadual	7	-	-	-
	Municipal	6	-	-	21
	Pública - total	30	-	-	42
	Particular	15	-	-	10
	Comum/Confes/Filant*	168	-	-	183
	Privada - total	213	-	-	193
Brasil - total		243	-	-	235
2001					
	Federal	9	59	36	73
	Estadual	10	263	263	157
	Municipal	6	65	92	36
	Pública - total	25	387	391	266
	Particular	36	1.434	333	88
	Comun/Confes/Filant	178	1.848	1.760	1.215
	Privada - total	214	3.282	2.093	1.303
Brasil - total		239	3.669	2.484	1.569
2002					
	Federal	5	-	13	2
	Estadual	11	40	-	-
	Municipal	8	287	134	85
	Pública - total	24	327	147	87
	Particular	41	2.202	1.671	1.148
	Comun/Confes/Filant	180	1.118	1.760	1.203
	Privada - total	221	3.320	3.431	2.351
Brasil - total		245	3.647	3.578	2.438
2003					
	Federal	5	-	8	-
	Estadual	11	-	-	-
	Municipal	42	943	597	479
	Pública - total	58	943	605	479
	Particular	73	2.654	1.672	962
	Comun/Confes/Filant	63	963	972	535
	Privada - total	136	3.617	2.644	1.497
Brasil - total		194	4.560	3.249	1.976
2004					
	Federal	1	-	9	6
	Estadual	8	343	382	33
	Municipal	56	886	952	140
	Pública	65	1.229	1.343	179
	Particular	64	3.423	2.572	541
	Comun/Confes/Filant	31	1.076	665	103
	Privada	95	4.449	3.237	644
Brasil - Total		160	5.678	4.580	823

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2002), (2003c), (2004c) e (2005e)

Na Tabela 2.2, é possível identificar que o número de cursos seqüenciais de complementação de estudo teve sua oferta reduzida pelas IES, principalmente nas instituições privadas. No entanto, o número de alunos ingressantes passou de 3.669 para 5.678 (aumento aproximado de 55%) e o de

matriculados subiu de 2.484 para 4.580 (aumento de 84% ao longo do período analisado).

Para o quinquênio 2000 a 2004, houve a alteração na participação de oferta de cursos seqüenciais de complementação de estudos, nas IESs públicas e nas privadas. A análise da Tabela 2.2 permite apontar que a oferta de cursos seqüenciais, em 2000, teve menor participação das instituições públicas (13%), mas esse total foi maior nas privadas (87%). Já em 2004 houve um decréscimo nas IES particulares que ofertaram 59% e a públicas 41% dos cursos seqüenciais.

Alguns autores já fizeram análises e reflexões sobre a redução da oferta desse tipo de curso. Martins (2000b), por exemplo, tem a seguinte explicação para a redução da oferta de cursos nas IES privadas:

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

A costumeira morosidade que outrora fazia com que processos de pedidos de autorização de cursos demorassem até quase dois anos no MEC para tramitarem criou uma cultura que faz com que as IES procurem evitar ao máximo a entrada neste caminho (MARTINS, 2000b, p.13).

Aproximadamente 56% dos cursos foram ofertados por universidades, instituições que possuem autonomia no que tange à organização de cursos. Os cursos ofertados pelos centros universitários representam apenas 4% do total dessa modalidade. A oferta pelas faculdades integradas, modalidade presencial, representa apenas 4% do total, e está equiparada aos centros universitários em termos do número de cursos ofertados. Aproximadamente, 16% foram ofertados por Faculdades, Escolas e Institutos, superando o número de cursos ofertados pelos centros universitários e pelas Faculdades Integradas.

A legislação normatiza os citados cursos e estabelece que o aluno aprovado tem direito a certificado, a ser expedido pela instituição de ensino superior que ofertou o curso. Esse certificado deve atestar se o aluno adquiriu conhecimentos de complementação de estudos em um determinado campo do saber, o que possibilita instrumento de certificação em forma de competências. Os alunos que procuram essa modalidade de ensino superior podem estar interessados em conhecer determinadas disciplinas de uma área do conhecimento e, possivelmente, efetuar uma graduação posterior. Esses alunos também podem estar cursando uma

graduação e desejar fazer disciplinas em outros cursos, ou, ainda, já ter concluído uma graduação e desejar retomar os estudos para fins de atualização ou aperfeiçoamento na área escolhida.

Rezende Pinto (2004, p.741), ao analisar os cursos seqüenciais de complementação de estudos, aponta:

Com relação aos cursos seqüenciais, uma das novidades introduzidas por Darcy Ribeiro na LDB, os dados do INEP (2003) mostram que essa modalidade 'Complementação de Estudos', que é a que mais se aproxima da idéia original do ex-senador, não têm atraído muito a atenção das instituições, talvez por levar apenas a um certificado. Já a modalidade 'Formação Específica', que leva a um diploma cuja legalidade é, de qualquer forma, questionável, apresentou uma grande expansão sete vezes (de 1999 a 2002), com predomínio da rede privada, com mais de 77% das matrículas, seguida pelas instituições estaduais, com 22%. De qualquer forma, em 2002, as duas modalidades de cursos seqüenciais somavam apenas 45 mil matrículas, o equivalente a 1,9% das matrículas em cursos presenciais no mesmo ano.

Em resumo, uma das características principais dos cursos seqüenciais de complementação de estudos consiste na dispensa da autorização prévia do MEC para oferecer esses cursos. Eles não estão sujeitos ao reconhecimento do MEC, o que facilitou a oferta dessa modalidade de curso, em 2004, porém houve declínio de oferta ao longo do quinquênio. Embora os cursos seqüenciais começassem a ser ofertados em 1998, as estatísticas oficiais estão disponíveis apenas para o período de 2000 a 2004. Nesse quinquênio, as instituições de ensino superior privadas reduziram o número ofertado de cursos de complementação de estudos de 213 para 95; embora tenha havido aumento de alunos ingressantes de 3.669 (2001) para 5.678 (2004), houve redução da expedição de certificados de 1.569 para 823 no mesmo período (Tabela 2.2). Esses dados mostram o reduzido número de alunos que vem concluído o curso.

Se, por um lado, a oferta de cursos seqüenciais de complementação de estudos seguiu uma trajetória menos contestada, por outro lado, os cursos seqüenciais de formação específica vêm sendo fruto de constante embate e debate no campo educacional.

2.2.2 Cursos superiores seqüenciais de formação específica

Os cursos superiores seqüenciais de formação específica estão sujeitos a processos de autorização e reconhecimento por parte do MEC, e seguem procedimentos específicos, definidos na legislação. Embora as universidades e centros universitários tenham autonomia para oferecer os cursos sem solicitar autorização prévia ao MEC, todas as instituições de ensino superior deverão submeter os processos de reconhecimento após 50% da realização do curso. A Resolução nº. 01/99, de 27 de janeiro de 1999 explicita que:

Art. 4º Os cursos superiores de formação específica serão concebidos e ministrados, nos termos da presente Resolução, por instituição de ensino, que possua um ou mais cursos de graduação reconhecidos.

§ 1º Os cursos referidos no caput deste artigo estão dispensados de obedecer ao ano letivo regular e podem ser encerrados a qualquer tempo pela instituição que os ministra, a critério desta, desde que assegurada a conclusão dos estudos, no próprio curso, dos alunos nele matriculados.

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 (BRASIL, 1999b, p.1).

Assim, tanto a legislação quanto as informações obtidas junto ao MEC esclarecem que a instituição de ensino superior que desejar oferecer cursos seqüenciais de formação específica deverá ter curso de graduação reconhecido no MEC, na área do conhecimento a que se vincula o curso seqüencial de formação específica. Nessa modalidade, podem existir somente cursos com destinação coletiva a serem propostos pela IES a partir de um projeto político pedagógico específico do curso. A carga horária dos cursos não poderá ser inferior a 1.600

horas, a serem integralizadas em prazo não inferior a dois anos ou 400 dias letivos. O tempo de duração do curso é o recurso mais explorado pelas IES para convocar alunos para o processo seletivo. Previsto na legislação, o curso está dispensado de obedecer ao ano letivo regular das demais atividades da instituição de ensino, mas submete-se às normas gerais vigentes para os cursos de graduação, tais como a verificação de frequência e de aproveitamento.

As IES ofereceram, no período de 2000 a 2004, 225.395 vagas nos cursos seqüenciais de formação específica. As IES aproveitam a regulamentação básica, especificamente a LDB nº. 9.394/96 como recurso para chamada de alunos para ingressar nos cursos seqüenciais. Por exemplo, o argumento de uma certa instituição relaciona os cursos seqüenciais com os demais ofertados pela instituição. A pauta de oferta de produtora de conhecimentos não se direciona apenas aos cursos seqüenciais, como informa o excerto apresentado a seguir:

Estabelecer o estado da questão no país com relação aos cursos seqüenciais, educação continuada, ensino à distância e ensino noturno na área de Arquitetura e Urbanismo. O intuito é conhecer os desdobramentos concretos da recente política educacional no país, entendendo que a educação continuada e os cursos seqüenciais significam relação direta com a demanda e, portanto, revelam articulação imediata entre formação e mercado de trabalho. A educação à distância significa incorporação de novas tecnologias de comunicação ao processo de ensino em larga escala. Já o ensino noturno aponta para a possibilidade de inclusão na formação universitária de trabalhadores em geral (Documento nº. 48, p.1).

O ensino nesses cursos, após o credenciamento, pode ser ministrado em duas modalidades³⁰. O ensino presencial exige que o aluno esteja em sala, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações. Já o ensino semipresencial combina ensino presencial com parte de ensino e de outras atividades que podem ser realizadas à distância. A Tabela 2.3 apresenta a posição dos cursos seqüenciais de formação específica, presencial, ofertados por instituições de ensino superior públicas e privadas, nos anos de 2000 a 2004.

³⁰ Credenciamento - Quem pode oferecer cursos à distância? A instituição interessada em oferecer curso a distância precisa pedir credenciamento específico comprovando sua capacidade em oferecer tais cursos. O parecer do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação por meio de Portaria publicada no Diário Oficial, pode ser encontrado nos termos da Lei nº. 9.394/96 (LDB), do Decreto nº. 5.622 e da Portaria MEC nº. 4.361/2004 (que revoga a Portaria MEC nº. 301/98) Além disso pode ser consultada também a Portaria MEC nº. 4.059/04 (que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semi-presencial) (Brasil, 2004b).

TABELA 2.3 - Cursos Superiores de Formação Específica, Presenciais, Brasil, nos anos de 2000 a 2004

Categoria Administrativa		Número de Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas em 30/04	Concluintes
2000							
	Federal	12	249	1.793	-	377	116
	Estadual	40	2.083	3.425	-	2.473	2
	Municipal	-	-	-	-	-	-
	Pública	52	3.052	5.218	-	2.850	118
	Particular	41	3.810	7.557	-	2.676	-
	Comun/Confes/Filant	85	13.125	11.692	-	7.904	745
	Privada	126	16.935	44.260	-	10.580	745
	Brasil – total	178	19.987	49.478	-	13.430	863
2001							
	Federal	7	-	-	-	157	-
	Estadual	84	3.434	4.204	2.835	4.332	393
	Municipal	-	-	-	-	-	-
	Pública	91	3.434	4.204	2.835	4.489	393
	Particular	97	10.881	17.056	8.228	6.323	1.404
	Comun/Confes/Filant	140	20.915	18.367	7.269	13.175	2.144
	Privada	237	31.176	35.123	15.497	19.498	3.548
	Brasil – total	328	34.610	39.327	18.332	23.987	3.941
2002							
	Federal	10	170	539	170	159	119
	Estadual	125	5.152	7.258	3.724	9.200	887
	Municipal	2	80	61	61	61	48
	Pública	137	5.402	7.858	3.955	9.420	1.054
	Particular	182	25.012	33.345	16.692	16.239	3.878
	Comun/Confes/Filant	232	32.120	20.554	9.291	15.893	3.933
	Privada	414	57.132	53.899	25.983	32.132	7.811
	Brasil – total	551	62.534	61.757	29.938	41.552	8.865
2003							
	Federal	10	50	50	50	202	32
	Estadual	140	6.998	10.979	667	10.085	4.428
	Municipal	3	260	293	211	169	69
	Pública	153	7.308	11.322	5.928	10.456	4.529
	Particular	247	28.361	26.010	16.394	23.046	9.427
	Comun/Confes/Filant	277	22.536	18.250	9.161	15.331	5.997
	Privada	524	50.897	44.260	25.555	38.377	15.424
	Brasil – total	677	58.205	55.582	31.483	48.833	19.953
2004							
	Federal	6	200	2.302	184	294	44
	Estadual	136	6.896	49.992	6.910	9.249	2.572
	Municipal	3	180	120	120	362	171
	Pública	145	7.276	52.414	7.214	9.905	2.787
	Particular	265	27.957	22.965	13.441	22.854	8.718
	Comun/Confes/Filant	264	14.826	13.561	7.726	15.682	6.818
	Privada	529	42.783	36.526	21.167	38.536	15.536
	Brasil – total	674	50.059	88.940	28.381	48.441	18.323

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2002), (2003c), (2004c) e (2005e)

No ensino à distância³¹, a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os vários meios de comunicação, ou seja, material impresso, televisão, *internet*, etc.

A Tabela 2.3 permite apontar que, com relação aos alunos dessa modalidade de curso seqüencial, vem acontecendo uma alteração sensível no número dos que ingressam no ensino superior e no número de portadores de diplomas de curso superior no mercado. Num período de apenas cinco anos, de 2000 a 2004, os cursos seqüenciais de formação específica passaram de 178 para 674, ou seja, houve um crescimento de 278% na oferta. O número de alunos diplomados passou de 863 em 2000 para 18.323 em 2004, com aumento de 2.023%, ou seja, mais de 20 vezes. O número de vagas ofertadas, nesse mesmo período, foi de 19.997 para 50.059, ou seja, aumentando, portanto, 150%. Esses números são apenas dos cursos ofertados na modalidade presencial.

Já na modalidade de educação à distância, a instituição de ensino superior esclarece que, de acordo com a legislação, as sextas feiras serão livres. Essa é uma política interna de uso da estrutura física das instituições que, muitas vezes, por falta de espaço físico para oferta de pós-graduação, liberam alunos. Neste exemplo, são liberados os alunos de cursos seqüenciais. O amparo legal é para os cursos de graduação com a modalidade de ensino semipresencial e a universidade combina cursos seqüenciais de formação específica com cursos de graduação, como pode se visto na nota de uma certa instituição:

A Universidade disponibiliza aos alunos dos cursos seqüenciais a possibilidade de cursar disciplinas na modalidade de educação à distância (*e-learning*). Trata-se da Sexta Free, uma iniciativa amparada na Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001, do Ministério da Educação, que permite 20% da carga horária dos cursos de graduação em atividades não-presenciais (Documento nº. 48, p.1).

A Tabela 2.4 permite verificar, ainda, o crescimento do envolvimento de alunos com os cursos seqüenciais de formação específica no Brasil, à distância, sobretudo na comparação entre os anos de 2000 a 2004.

³¹ Segundo o Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto nº. 2.494/98), a educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005c).

TABELA 2.4 - Cursos Superiores de Formação Específica, à Distância, Brasil, nos anos de 2000 a 2004

Instituições de Ensino	Áreas Gerais, Áreas Detalhadas, Programas e/ou Cursos e Municípios	Número de Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas em 30/06	Concluintes
2000							
PUC/ Campinas	Ciências Sociais, Negócios e Direito, Gestão da Produção.		-	-	-	-	48
	Gerenciamento e Administração						
	Campinas	1	-	-	48	48	-
	Ciências, Matemáticas e Computação.						
	Ciência da Computação /Campinas	1	-	-	57	-	-
Brasil - Total		2	-	-	105	48	48
2001							
PUC/ Campinas	Ciências Sociais, Negócios e Direito, Gestão da Produção.		-	-	-	90	90
	Gerenciamento e Administração						
	Campinas	1	-	-	-	45	-
	Ciências, Matemáticas e Computação.						
	Ciência da Computação /Campinas	1	-	-	71	36	-
Brasil -Total		2	-	-	71	81	90
2002							
PUC/ Campinas	Ciências Sociais, Negócios e Direito, Gestão da Produção.						
	Gerenciamento e Administração						
	Campinas	1	-	-	47	47	-
	Ciências, Matemáticas e Computação.						
	Ciência da Computação/ Campinas	1	-	-	80	90	-
Brasil - Total		2	-	-	127	137	-
2003							
PUC/ Campinas	Ciências Sociais, Negócios e Direito.		-	-	45	28	73
	Gerenciamento e Administração						
	Campinas	1	-	-	-	47	-
	Ciências, Matemáticas e Computação.						
	Ciência da Computação						
	Campinas	1	-	-	71	184	-
Univ.do Sul de Santa Catarina	Ciências Sociais, negócios e direito.						
	Gestão Estratégica de Empresas						
	Tubarão	1	-	-	103	-	-
UEPG	Ciência, matemática e computação.						
	Tecnologia em Informática						
	Ponta Grossa	1	-	-	773	120	-
Brasil - Total		4	-	-	947	351	73
2004							
Univ. da Amazônia	Ciências sociais, negócios e direito						
	Gerenciamento e administração						
	Administração em turismo						
	Administração pública / Belém	1	55	45	35	27	-
	Gestão de empresas / Belém	1	55	75	55	54	-
	Ciências, matemática e computação						
	Processamento da infor/Belém	1	495	1.001	473	165	-
	Análise de sistemas / Belém	1	330	472	280	104	-
PUC/ Campinas	Ciências, matemática e computação						
	Ciência da computação						
	Tecnologia da informação /Campinas	1	90	117	74	136	51
UEPG	Ciências, matemática e computação						
	Ciência da computação						
	Tecnologia informática / Ponta Grossa	1	-	-	-	747	-
Univ. do Sul Santa Catarina	Ciências sociais, negócios e direito						
	Gerenciamento e administração						
	Gestão est. empresas / Tubarão	1	1.200	1.514	979	535	-
Brasil Total		7	2.225	3.224	1.896	1.768	51

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2002), (2003c), (2004c) e (2005e)

Os dados relativos a essa modalidade estão expressos na Tabela 2.4 em que se verifica, em relação ao ensino à distância em 2000, que apenas 2 cursos seqüenciais de formação específica foram ofertados, passando para 7 cursos, em 2004. Isso se justifica considerando que, de acordo com as exigências do MEC, a oferta de cursos à distância só pode ser efetuada após a oferta do curso na modalidade presencial e o seu reconhecimento.

Essa tabela permite visualizar as áreas de oferta desses cursos (seqüenciais de formação específica à distância), assim como as instituições proponentes. Algumas observações emergem da análise: inexistência de informação sobre a oferta de vagas e número de inscritos, bem como, pelos dados obtidos, a oscilação de ingressantes nos diferentes cursos e a incongruência entre ingressos e matrículas, tanto para mais quanto para menos.

Como exemplo, verifica-se que pela Tabela 2.4, no ano de 2004, houve 2.225 vagas oferecidas pelas IES e 3.224 alunos inscritos, o que significa que, aproximadamente, 31% dos alunos inscritos nos cursos superiores de formação específica à distância não se matricularam. Desses, 1.896 alunos ingressaram em cursos seqüenciais de formação específica à distância, ou seja, apenas 58%. Na relação vagas oferecidas (2.225) e alunos matriculados (1.768), há uma ociosidade de vagas de 20%. Já em relação à diplomação no ano 2000, observou-se que houve ingresso de 105 alunos com diplomação de 48, significando que apenas 46% dos alunos conseguiram concluir o curso. No ano de 2004, o ingresso foi de 1.896 e a diplomação de 51 alunos, o que permite concluir que somente 2,6% dos ingressantes concluíram o curso.

Aproximadamente 73% dos cursos seqüenciais de formação específica, presenciais e à distância, são ofertados por universidades. Os centros universitários ofertaram 16% dos cursos seqüenciais de formação específica. Apenas 0,009% dos cursos foram ofertados pelas Faculdades Integradas. Essa questão está relacionada às exigências da Lei, segundo a qual os cursos seqüenciais de formação específica só poderão ser ofertados na sede onde houver cursos de graduação já reconhecidos pelo MEC. E, nesse mesmo sentido, apenas 0,09% dos cursos seqüenciais de formação específica foi ofertado pelas Faculdades, Escolas e Institutos.

Outro ponto identificado está no fato de que 22% dos cursos eram ofertados por instituições administradas pelo poder público, classificadas em

federais, estaduais e municipais. As instituições privadas administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado ofertaram, em 2004, 78% dos cursos seqüenciais de formação específica. Esses números têm causado polêmica representada aqui em dois aspectos. De um lado, alerta-se sobre a qualidade do ensino superior. Éfrem de A. Maranhão, em sua palestra sobre “Reforma Universitária? Ou Educação Superior? Proposta pelo governo federal”, 2005, afirmou:

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) vão criar uma frente em defesa da fiscalização para aumento de qualidade das universidades e faculdades particulares. O objetivo do grupo é pressionar o ministro da Educação, Tarso Genro, para que a reforma universitária continue tratando com rédeas curtas as particulares (Documentos nº. 49, p. 4).

De outro lado, verifica-se a análise das razões sobre a receptividade dos cursos seqüenciais pelas IES particulares:

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

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

O discurso destas IES em relação aos cursos seqüenciais foi, ao contrário do discurso das corporações e das IES públicas, de amplo apoio e grande receptividade, criticando por vezes no MEC uma ‘ânsia de regulamentação’ que impediria a liberdade de oferta desses cursos e que acabava por ‘engessar’ a flexibilidade permitida pela LDB (MARTINS, 2000b, p.13).

As divisões geográficas são usadas para identificar as tendências de oferta dos cursos de graduação e cursos seqüenciais. O Brasil possuía, em 2004, um universo de 2.165 instituições de ensino superior, 20.407 cursos e 4.453.156 matrículas nos cursos de graduação. Um total de 834 cursos e 53.021 alunos matriculados nos cursos seqüenciais. Os cursos de graduação e seqüenciais estão distribuídos entre as cinco regiões brasileiras conforme explicitado na Tabela 2.5.

TABELA 2.5 – Localização Geográfica dos Cursos Seqüenciais de Formação Específica, Brasil, nos anos de 2000 e 2004.

Regiões	Número de Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas em 30/06	Concluintes
2000						
Norte	7	600	4.102	600	300	-
Nordeste	45	3.067	3.734	2.718	2.653	2
Centro-Oeste	1	120	115	105	116	-
Sudeste	114	15.670	15.897	9.705	10.150	861
Sul	11	530	619	457	211	-
Brasil - Total	178	19.987	24.467	13.585	13.430	863
2004						
Norte	26	1.269	3.030	1.038	2.692	1.195
Nordeste	147	11.165	7.045	6.354	8.964	3.038
Centro-Oeste	68	3.510	45.881	2.784	5.417	1.472
Sudeste	342	28.575	28.368	15.129	26.935	11.154
Sul	91	5.540	4.616	3.076	4.433	1.464
Brasil - Total	674	50.059	88.940	28.381	48.441	18.323

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil (2001d) e (2005e)

A Tabela 2.5 apresenta dados já vistos anteriormente (Tabela 2.3), porém explicitando quanto à localização geográfica: em 2000, aproximadamente 64% dos cursos seqüenciais concentravam-se no Sudeste, 3,93% na Região Norte, 25% na Região Nordeste, 0,56% na Região Centro-Oeste e 6,17% na Região Sul. Já no período de 2000 para 2004 a localização geográfica dos cursos seqüenciais de formação específica teve o seguinte crescimento: Sudeste, de 114 para 342 (200%), na Região Norte, de 7 para 26 (271%), na Região Nordeste, de 45 para 147 (227%), na Região Centro-Oeste, de 1 para 68 (670%), na Região Sul, de 11 para 91 (727%). Pelos dados, é possível identificar que a Região Sudeste apresentou o maior número de cursos ofertados em 2000, e a Região Sul apresentou o maior crescimento na oferta de cursos no quinquênio analisado.

Analisando a Tabela 2.5, verifica-se que na relação entre vagas oferecidas e candidatos inscritos, no ano de 2000, a Região Centro-Oeste foi a única das cinco regiões que apresentou ociosidade de vagas (4%), ou seja, 120 vagas oferecidas para 115 candidatos inscritos. A Região Norte teve, aproximadamente, 7 candidatos inscritos para cada vaga oferecida. No ano de 2004, as regiões Nordeste (37%) e Sul (17%) apresentaram maior número de vagas oferecidas do que candidatos inscritos. Já a Região Centro-Oeste teve 45.881 candidatos inscritos para 3.510 vagas oferecidas, o que significa que 92% dos alunos inscritos não encontraram vagas. Dos candidatos inscritos (88.940), apenas 32% (28.381) conseguiram ingressar em cursos superiores de formação específica.

A Tabela 2.6 foi elaborada a partir do censo populacional de 2000 e 2004, com levantamento do percentual da população por região, em relação à população brasileira total. A partir do censo de educação superior, para os cursos de graduação foi identificado o número de matrículas em cursos de graduação para cada região em comparação ao total efetuado no Brasil. Da mesma forma procedeu-se ao levantamento dos dados para os cursos seqüenciais.

Das regiões brasileiras, a Região Norte foi a que registrou maior aumento percentual no número de cursos de graduação presenciais em 2004, que passaram de 1.527 para 1.748, ou seja, cresceram 14%. Na Região Norte, que possui 8% da população, as matrículas na graduação passaram de 4,3% para 6% no período de 2000 a 2005, enquanto as dos cursos seqüenciais passaram de 2,2% para 5,5%.

A comparação entre a população de cada região e o número de matrículas revela o seguinte: na Região Sudeste, com 42% da população, o número de matrículas no período passou de 51,9% para 49,4% nos cursos de graduação, e de 75,6% para 55,6% nos cursos seqüenciais. Esse fato ocorreu porque os alunos do Sudeste migraram para outras regiões, nas quais registrou-se aumento da exploração mineral e das atividades agropastoris (POCHMANN, 2006).

Assim, essa Tabela 2.6 apresenta a comparação de matrículas por região em relação aos cursos de graduação e cursos seqüenciais de formação específica.

TABELA 2.6 – Comparação de matrículas por região em relação aos cursos de graduação e seqüenciais, Brasil, no período de 2000 a 2004, em percentual

Região	Populacional (%)	Matrículas em Graduação (%)	Matrículas em Curso Seqüenciais (%)
2000			
Norte	8,0	4,3	2,2
Nordeste	28,0	15,4	19,8
Centro-Oeste	7,0	8,4	0,9
Sudeste	42,0	51,9	75,6
Sul	15,0	20,1	1,6
Total	100	100	100
2004			
Norte	8,0	6,0	5,5
Nordeste	28,0	16,3	18,5
Centro-Oeste	7,0	9,2	11,2
Sudeste	42,0	49,4	55,6
Sul	15,0	19,1	9,2
Total	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2005e) e Documento (nº. 87 , p.1)

No período de 2000 a 2004, esta correlação é mais desfavorável aos cursos sequenciais no Nordeste: com 28% da população, a região teve acréscimo de 15,4% para 16,3% nas matrículas em cursos de graduação e decréscimo de 19,8% para 18,5% nos cursos seqüenciais.

Na Região Sul, com 15% da população no período de 2000 para 2004, o total passou de 20,1% para 19,1% dos alunos matriculados na graduação, e de 1,6% para 9,2% nos cursos seqüências. A Região Sul apresenta altos índices sociais³² em vários aspectos: possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano³³ – IDH do Brasil, 0,807, único classificado como elevado —, e a segunda maior renda per capita do país, atrás apenas da Região Sudeste. A região é também a mais alfabetizada, com 93,7% da população.

O maior crescimento de 0,9% para 11,2% no número de cursos seqüenciais ocorreu na Região Centro-Oeste,. Nessa região, têm-se 9,2% das matrículas nos cursos de graduação e 7% da população brasileira. Com uma área de 1.606.445,5 km², a Região Centro-Oeste é um grande território, sendo a segunda maior região do Brasil em superfície territorial. Por outro lado, é a região menos populosa do país e possui a segunda menor densidade populacional, perdendo apenas para a Região Norte. Por abrigar uma quantidade menor de habitantes, apresenta algumas concentrações urbanas e grandes vazios populacionais.

Partindo da comparação entre a evolução do Produto Interno Bruto (PIB, conjunto dos bens e serviços produzidos ao longo de um ano) de cada uma das cinco regiões brasileiras com a movimentação ocorrida nos respectivos mercados de trabalho, verificou-se que o Norte e o Centro-Oeste, que experimentaram forte crescimento econômico – graças à extração mineral para exportação e a agricultura – passaram a ser destinos da migração interna, enquanto

³² É uma medida quantitativa de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico ou programático. É um recurso metodológico que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (Pochmann, 2006).

³³ O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida comparativa de pobreza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores para os diversos países do mundo. O índice foi desenvolvido em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas em seu relatório anual. Todo ano, os países membros da ONU são classificados de acordo com essas medidas. Os países com uma classificação elevada freqüentemente divulgam a informação, a fim de atrair imigrantes qualificados ou desencorajar a emigração.

o Sudeste, que antes atraía migrantes atrás de riqueza e trabalho, há anos envia mão-de-obra para outras regiões (POCHMANN, 2006).

O problema é a falta de relação entre o ensino superior e a expansão econômica experimentada em áreas do Norte e do Centro-Oeste que se baseou em atividades, tradicionalmente, de baixa utilização de mão-de-obra com educação de nível superior, como a agricultura e a extração de minério. Essas atividades hoje são muito mecanizadas. Assim, os contingentes que se deslocaram para essas regiões do país acabaram aumentando os índices de desemprego. E a elevada oferta de mão-de-obra fez reduzir os salários pagos aos que estão empregados (POCHMANN, 2006).

No Norte, por exemplo, o desemprego cresceu a uma taxa média anual de 13,22% entre 1990 e 2005, e, no Centro-Oeste, a 11,71% ao ano. Foram as taxas mais altas entre as cinco regiões do País. Nesse mesmo período, o salário médio reduziu 37,96% nos estados do Norte. No Centro-Oeste, a redução dos ganhos foi de 5,21%.

O Brasil precisa de políticas de desenvolvimento regional e a competição entre os estados se dá de forma desordenada. Cada um usa estratégias próprias para atrair investimentos. Embora existindo política por parte do Ministério do Trabalho para ordenar essa migração de mão-de-obra (POCHMANN, 2006), a relação entre educação formal e trabalho é embrionária.

Os cursos seqüenciais possuíam, em 2003, um total de 58.205 vagas ofertadas e apenas 31.483 alunos ingressantes. Isso significa dizer que aproximadamente 46% das vagas ofertadas nos cursos seqüenciais estão ociosas. As regiões Norte e Nordeste mostram uma característica diferente em relação ao número de vagas ofertadas e candidatos inscritos. Na Região Norte, no ano de 2000, o número de alunos inscritos era superior ao número de vagas ofertadas. No ano de 2003, o número de vagas oferecidas foi de 1.998 para um total de 3.067 alunos inscritos, ou seja, 35% dos alunos não conseguiram vagas nos cursos seqüenciais. Para os dois anos analisados, o número de vagas foi insuficiente. Já na Região Nordeste, essa diferença foi de 1,5%. Nas demais regiões, o número de alunos inscritos foi inferior ao número de vagas ofertadas.

A Região Sudeste apresentou uma densidade populacional de 42%, sendo que as matrículas em cursos seqüenciais atingiram 75,6% (2000) e passaram para 56,6% (2004), o que evidenciou uma redução no número de alunos

matriculados. Em contrapartida, a Região Centro-Oeste apresentou um índice de 0,9% (2000) de alunos matriculados em cursos seqüenciais passando para 11,2% (2004), havendo um acréscimo de 1.244%, ou seja, 12 vezes, numa densidade populacional de apenas 7% comparada às demais regiões do país.

Em síntese, no ano de 2004, eram 674 cursos superiores de formação específica, com oferta de 50.059 vagas, diplomação de 18.323 alunos e 78% desses cursos eram ofertados por IESs particulares, e isso levou o MEC à criação do “Programa de Cursos Superiores de Formação Específica”. O que é o programa? Qual é o objetivo da criação desse programa? Quais as implicações desse programa para as instituições que ofertam cursos seqüenciais?

2.2.2.1 Concepção do “Programa de Cursos Superiores de Formação Específica”

Durante a vigência da Resolução nº. 01/99, os cursos seqüenciais de formação específica foram 674, no ano de 2004, e houve mais de 295.084 alunos inscritos no período de 2000 a 2004. Apesar dos alunos inscritos e da quantidade de cursos seqüenciais oferecidos, a Portaria nº. 4.363, de 29 de dezembro de 2004, propõe novos procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos seqüenciais de formação específica que deverão compor o “Programa de cursos superiores de formação específica” a ser apresentado pela IES.

Esse programa consiste no conjunto dos cursos superiores de formação específica a serem ofertados. Esses cursos deverão compor um programa informando os cursos seqüenciais que os integram, as áreas do conhecimento e os cursos de graduação a que se vinculam, incluindo os respectivos projetos pedagógicos. A instituição de ensino superior deverá protocolar, junto ao MEC, todas essas informações, a partir do primeiro ano de funcionamento do programa. As chamadas para o processo seletivo dos cursos seqüenciais são feitas usando a seguinte informação:

O Processo Seletivo constará de prova objetiva, sendo 40 questões de múltipla escolha, divididas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais (História e Geografia) e de produção textual (redação), eliminatórias e classificatórias (Documento nº. 50, p.1).

O “Programa de cursos superiores de formação específica”, proposto em 2005, substituiu a oferta de cursos seqüenciais vigentes; assim, as instituições passaram a ter um programa que coordena as ações das instituições de ensino superior (universidades, universidades especializadas e centros universitários), responsáveis por aproximadamente 90% da oferta de cursos seqüenciais. Também as instituições não-universitárias (CEFETs, CETs, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores de educação) participaram com a oferta de aproximadamente 10% desses cursos.

Essas duas categorias institucionais possuem, em princípio, limites e potencialidades diversas no que tange ao seu funcionamento e ao de seus cursos. De acordo com Catani e Oliveira (2002a), as universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas instituições possuem autonomia didático-científica, podendo abrir e fechar cursos, no caso de seqüenciais, e modificar a quantidade de vagas ofertadas, com exceção das áreas médica e jurídica. Os centros universitários devem oferecer ensino de excelência, e podem, também, abrir e fechar cursos e alterar número de vagas sem autorização do MEC. Chauí (2003), ao analisar o funcionamento da universidade, chama a atenção para processos vigentes que podem ser bases para compreensão dos limites e potencialidades da instituição.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que o que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo (CHAUI, 2003, p.1).

É possível antever o embate das opiniões e dos projetos que delineiam os limites e potenciais de aceitação ou não de proposta como a que se encontra em análise neste estudo. A Tabela 2.7 apresenta, em outras bases, a quantidade de alunos que procuraram os cursos seqüenciais e a oferta desses cursos apenas pelas IES no período de 2000 a 2004.

A análise da Tabela 2.7 permite apontar que, durante o quinquênio de 2000 a 2004, nos anos de 2000 e 2001, houve mais candidatos inscritos (24.467 e 39.627) do que vagas oferecidas pelas IES (19.987 e 35.230), ou seja, aproximadamente 15% dos candidatos não conseguiram vagas nos cursos seqüenciais (Documento nº. 51). Conseqüentemente a esse excedente de demanda, nos anos de 2002 e 2003, a quantidade de vagas oferecidas foi superior ao número de candidatos inscritos.

TABELA 2.7 - Vagas oferecidas e candidatos inscritos nos Cursos Superiores de Formação Específica, Brasil, no período de 2000 a 2004

Categoria administrativa / Ano	2000	2001	2002	2003	2004
Vagas IES privadas	16.935	31.796	57.132	50.897	50.534
Candidatos inscritos em IES privadas	19.249	35.423	53.899	44.260	42.271
Vagas IES públicas	3.052	3.434	5.402	7.308	8.594
Candidatos inscritos em IES públicas	5.218	4.204	7.858	11.322	53.670
Total de vagas IES	19.987	35.230	62.534	58.205	59.128
Total de candidatos inscritos	24.467	39.627	61.757	55.582	95.941

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil, (2001d), (2002), (2003c), (2004c) e (2005e)

Já no ano de 2004, o total de candidatos inscritos foi superior em cerca de 38% em relação ao número de vagas oferecidas. Ao analisar essa oscilação de oferta e demanda de cursos seqüenciais, é possível pensar que está havendo um ajuste de mercado por parte das instituições de ensino superior privadas, e as instituições públicas reagiram muito lentamente ao longo desse quinquênio. Desse modo, no ano de 2004, a oferta de vagas nas instituições públicas (8.594) foi inferior à demanda de candidatos inscritos (53.670), ou seja, há um déficit de vagas de 84%. Isto significa que apenas 16% dos alunos inscritos conseguiram vagas em cursos seqüenciais em instituições de ensino superior pública, enquanto, em 2004, 50.534 vagas foram ofertadas por instituições privadas para um número de inscrições de 42.271, ou seja, um índice de 16% de vagas ociosas.

Considerando tanto a classificação quanto a organização acadêmica das instituições de ensino superior, verificou-se, pelos dados estatísticos, que o número de instituições, cursos e alunos matriculados tiveram maior expansão no ensino privado, no período de 1998 a 2003. De acordo com o MEC (Documento nº. 51), a ociosidade do sistema alcançou 42,2% das vagas oferecidas nos cursos de graduação pelas instituições privadas.

Os cursos seqüenciais de 2000 para 2003 tiveram crescimento na oferta de cursos, vagas e matrículas. Dos cursos seqüenciais, 24% são ofertados por instituições de ensino superior públicas e 76% por instituições privadas. As instituições ofertam 58.205 vagas para um total de 36.990 ingressos, o que significa uma ociosidade de 36% de disponibilidade de vagas, no ano de 2003. Esse dado mostra a persistência da ociosidade de vagas na oferta de cursos seqüenciais no período de 2000 a 2003 (Tabela 2.7).

Apesar dessa nova proposta de organização dos cursos de formação específica, o debate continua com diferentes visões sobre o mesmo. Schwartzman (2002), por exemplo, entende a situação por meio de diferentes argumentos:

O setor público, livre da competição, move-se mais lentamente, mas precisa decidir sua vocação específica, que poderia ser se concentrar nas carreiras mais caras e de maior duração, ou então se voltar a outro público, para o qual o ensino superior convencional nem sempre serve nem convém. Por mais difícil que seja, precisamos reverter essa 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 seqüenciais 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 (SCHWARTZMAN, 2002, A-3).

Já Martins (2000b) possui outra versão para explicar a questão dos cursos seqüenciais em relação à definição da normatização pelo CNE/MEC:

Com a demora do CNE em definir a normatização dos cursos seqüenciais, muitas IES particulares, em especial universidades que gozam de autonomia, começaram a ofertar estes cursos baseadas apenas no texto do artigo 44 da LDB, com o formato que achavam mais adequado a seus interesses, e muitas vezes agindo de má fé junto aos alunos que procuravam matricular-se neles, fornecendo informações incorretas ou ambíguas quanto ao seu destino profissional e acadêmico. [...] somente em fevereiro de 1999, quase três anos após a promulgação da LDB, foi elaborada a resolução que iria ser homologada pelo Ministro da Educação (Resolução CES 1/99 do CNE) definindo a regulamentação para os seqüenciais (MARTINS, 2000b, p.15).

A expansão dos cursos seqüenciais, nas instituições públicas, conta com a resistência dos conselhos universitários, e apenas 24% desses cursos estão

nesse setor. A maior parte da resistência vem dos órgãos representativos de classe, os quais manifestaram-se contrariamente à criação de mais de 90 cursos seqüenciais nas Universidades Estaduais de São Paulo. O corpo docente, de um lado, acredita que as universidades precisam de cursos de graduação e professores com qualidade (GÓIS, 2002) e (SCHWARTZMAN, 2002). Por outro lado, existe uma grande competitividade no mercado educacional, o qual vem oferecendo cursos de diferentes tipos. Também o segmento dos cursos seqüenciais está apresentando um nicho financeiro, e ele começa a ser explorado (DOMENICK, 2000), (MARBACK Neto, 2002) e (VADAS, 2002). Nessas instituições, a chancela para esses cursos vem da reitoria. Quase todas as propostas dos cursos vêm sendo criadas para cobrir cursos de graduação para os quais não está havendo mais demanda, por exemplo, Curso de Pedagogia, Engenharia de Alimentos, Fisioterapia, entre outros cursos (Documento nº. 51). Verifica-se, nessa direção, a dominação do campo econômico sobre o educacional e a submissão das instituições privadas que fazem do ensino o seu negócio.

De outra perspectiva, Coggiola e Helene (2002a) vêem os cursos seqüenciais como um paliativo à expansão do ensino superior, de forma que a formação obtida seria altamente perecível. Esses autores indagam:

De que tipo de ensino precisamos? A resposta, baseada no diagnóstico, é simples: ensino público em maior quantidade, de melhor qualidade e menos desigual. No que diz respeito ao ensino superior, há ainda enorme espaço para a expansão do ensino de graduação usual, aquele que todos os países têm adotado, que corresponde a cursos de graduação de quatro ou cinco anos, e não cursos seqüenciais curtos.

A proposta de cursos seqüenciais visa dar um paliativo à necessária expansão do ensino superior público, o único que garante patamares mínimos de qualidade. Sob o pretexto de tornar a formação superior para o 'mercado de trabalho' mais rápida e mais barata (e de combater a evasão), na verdade se propõe a substituição da formação por um simples treinamento, que a veloz mudança científica e tecnológica tornaria rapidamente obsoleto. A instituição educacional deixaria de ser responsável por uma formação integral, com centro nas bases científicas do curso escolhido, o que permite a atualização posterior do formando - única formação que merece o nome de universitária (COGGIOLA e HELENE, 2002a, p.A-4).

É uma perspectiva que nos permite apontar, analiticamente, o significado simbólico de aparente solução do problema da ausência do empenho suficiente de verbas públicas (e mesmo privadas) para o ensino regular de

graduação a toda população. Esse é o significado do paliativo: cortina de fumaça, bem temporária a se dissipar com a velocidade das mudanças nos processos de produção e gerenciamento no universo empresarial. Um primeiro resultado, que se pode observar pelas estatísticas divulgadas pelo Ministério da Educação, mostra que a procura pelos cursos seqüenciais vem sendo inferior ao número de vagas ofertadas, ou seja, existe um excedente de até 36% (Tabela 2.4). Esse quadro se justifica porque 76% das ofertas são efetuadas por instituições de ensino privado (Documento nº. 51).

Por esses dados, tanto estatísticos quanto os de análises, verifica-se que as ações universitárias acontecem de forma distinta nas instituições de ensino superior públicas e privadas. No sistema público de ensino superior, as instituições fazem opção de ofertar ou não cursos seqüenciais, dependendo do estatuto e do regimento da universidade. Questiona-se também se deverão ser cobradas mensalidades dos alunos ou se eles deverão ser ofertados gratuitamente, e isso vai depender do trâmite do processo, que passa por várias instâncias até ser considerado aprovado.

Convém ponderar que o acesso a concursos públicos para diplomados em cursos seqüenciais independe de regulamentação do MEC e está vinculado aos requisitos específicos que forem estabelecidos no edital de cada concurso. Sendo o curso seqüencial de formação específica um curso de nível superior, o edital de cada concurso deve deixar claro qual a diplomação exigida, ou seja, cabe especificar se serão aceitos diplomas de curso seqüencial ou unicamente diplomas de cursos de graduação (Documentos nº.s 52 e 53).

Embora a vigência do 'Programa de cursos superiores de formação específica' estabeleça critérios mais incisivos, há instituições de ensino superior que surpreendem pelo número de vagas, pois ofertam, por exemplo, a cada semestre, 550 vagas distribuídas em 5 cursos seqüenciais, com mais de 3.100 alunos matriculados em 12 cursos superiores de formação específica conforme excerto de documentos:

Nesta etapa, estão sendo oferecidos os cursos de: Metalurgia (100), Tecnologia de Alimentos (100), Administração de Negócios (100), Educação Física Escolar (100) vagas, Gestão de Segurança do Trabalho (150), Gestão de Segurança Empresarial (100) e Administração de Negócios (100) (Documento nº. 50, p.1).

De acordo com a coordenadora pedagógica, professora [...], esses cursos tiveram uma grande evolução em todos os sentidos na administração do reitor [...], principalmente, na qualidade do ensino em sala de aula. 'É Por esta razão que estamos presentes, hoje, em cerca de 22 municípios maranhenses', lembra a coordenadora.

Ao todo são 12 cursos instalados com um universo de 1.900 alunos até 2005. Mas para 2006 já está prevista a entrada de mais 1.200 alunos, o que perfaz em torno de 3.100 estudantes fazendo os Cursos Seqüenciais da [...] em todo Estado do Maranhão no ano que vem (Documento nº. 54, p.1).

Muitas outras IESs vêm se adequando ao 'Programa de cursos superiores de formação específica'. É o caso de uma Instituição de Ensino Superior que oferece 19 cursos superiores de curta duração. Usa como chamada para os alunos, além das demandas do mercado de trabalho, o fato dos cursos terem suas origens no mercado internacional. Conseqüentemente, essa instituição parece não ter dimensão dos limites e potencialidades dos cursos seqüenciais, conforme relata a seguir:

A [...] já formou 14 turmas, sendo a pioneira, na [...], na oferta desses cursos que permitem a formação direcionada para as necessidades práticas do profissional que deseja desenvolver sua competência e para a demanda do mercado de trabalho. Essa modalidade de formação superior, consagrada internacionalmente, oferecida no Brasil por 90 instituições de ensino, forma com rápida e sólida capacitação específica para a área escolhida (Documento, nº. 55, p.2).

Assim, no período de 1999 a 2005, os cursos seqüenciais passaram por várias alterações, até atingir as mais recentes que transformam os cursos seqüenciais em "Programa de cursos superior de formação específica".

Em síntese, o curso superior de formação específica é um programa de formação de estudantes em qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas, que confere um diploma aos concluintes. É constituído por um conjunto de disciplinas e atividades organizadas, com carga horária e duração mínimas de 1.600 horas e 400 dias letivos. Assim, os pedidos de reconhecimento dos cursos seqüenciais de formação específica estão diretamente relacionados à regularização da expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes. A indefinição do campo de atuação profissional mostra os problemas advindos do mercado de trabalho para os portadores de diplomas de cursos superiores de formação específica, pois esses cursos conduzem ao diploma³⁴.

³⁴ Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. § 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas

2.3 Diplomação dos Cursos Superiores de Formação Específica e as Relações com o Mercado de Trabalho

Abordar questões sobre a diplomação dos cursos seqüenciais e seus conflitos não é um item sem importância. Ao contrário, sobretudo em um país que considera tais credenciais altamente relevantes e que é, ao mesmo tempo, carente de população com escolarização, em especial, escolaridade mais alta.

A legislação educacional é omissa quando o argumento é relativo aos diplomas de cursos superiores de formação específica. Os diplomas de cursos seqüenciais de formação específica capacitam seus portadores a participar do mercado de trabalho nos quais se indique a posse de “diploma de nível superior” como exigência, sem discriminar se o diploma deve ou não ser de graduação. Cabe ao interessado informar-se sempre antes de iniciar um curso seqüencial com vistas ao mercado de trabalho. De maneira geral, com a diplomação no campo educacional, dependendo do curso que escolher e de seus planos de estudos, o aluno poderá obter mais de um diploma, como, por exemplo, um diploma de bacharel e um de licenciado. O mesmo curso, por exemplo, Administração, pode oferecer habilitações distintas em diferentes instituições de ensino. O aluno precisa informar-se de todos esses pormenores antes de escolher o curso e a instituição onde pretende cursá-lo.

Os cursos seqüenciais possuem como característica a não-regularidade da oferta, o que mostra o caráter temporal previsto na legislação. Os processos seletivos para os cursos seqüenciais são feitos em períodos distintos para que não haja conflito com a seleção da graduação. O alunado sente as restrições impostas em relação à diplomação pelo mercado de trabalho. Para Martins (2000b), esse fato acontece também nas relações entre IES públicas e privadas, quando se trata de educação, ciência e sociedade, de forma que:

O sentido desse processo de transformação nas relações entre educação, ciência e sociedade pode ser encontrado ainda na análise da forma atual como os discursos sobre os cursos seqüenciais têm sido explicitados, permitindo definir alguns encontros paradoxais, como por exemplo: a

próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação. § 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação (Brasil, 1996a).

desconfiança frente às intenções das IES particulares que aproxima as IES públicas e o MEC; o discurso corporativo dos conselhos profissionais aproximando-se dos argumentos das universidades públicas; o discurso 'unívoco' de defesa dos seqüenciais aproximando o MEC e as IES particulares (MARTINS 2000b, p.19).

A diplomação passa pelo crivo dos órgãos que regulamentam a profissão. Por um lado, o mais favorável dos pareceres acerca dos cursos seqüenciais foi o do Conselho Federal dos Corretores de Imóveis (COFECI) seguido pelo Conselho Federal de Administração (CFA). O COFECI vê nos cursos seqüenciais uma forma de melhorar o perfil do profissional de corretagem de imóveis, e propõe inclusive o exame de proficiência para egressos de cursos seqüenciais e Técnicos de Transações Imobiliárias. O Conselho Federal de Administração também se apresenta com uma posição favorável aos cursos seqüenciais, propondo o registro especial (RE). Os cursos seqüenciais ofertados na área de conhecimento de Administração estão entre os mais oferecidos pelas instituições de ensino superior, e recebem a denominação de gestão para identificar o campo do saber na área à qual está circunscrito.

Por outro lado, o Conselho Federal de Enfermagem veta o exercício profissional da enfermagem pelos portados de diplomas de cursos seqüenciais, assim como o Conselho Federal de Fisioterapia, Conselho Federal de Serviço Social e a Federação Nacional dos Jornalistas. Os Conselhos Estaduais de Educação têm dado pareceres distintos, dependendo dos cursos. Alguns têm se mostrado favoráveis, por exemplo, Gestão Imobiliária, e contra, como por exemplo o curso de Técnico em Acupuntura. O Conselho Federal de Medicina foi contrário, assim como o Conselho Federal de Terapias Holísticas. Outra forma de indefinição do exercício profissional veio do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA).

Para fins de expedição e de registro de diplomas dos alunos concluintes, os cursos seqüenciais de formação específica precisam estar devidamente reconhecidos após a autorização de funcionamento pelo MEC, nos moldes da legislação para os cursos superiores brasileiros. Essa medida leva em conta o disposto na Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterada pela Medida Provisória nº. 2.216-37, de 31 de agosto de 2001. Esses dispositivos estão previstos pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº. 3.860, de 09 de

julho de 2001 (BRASIL, 2001), os quais tratam da organização do ensino superior, a avaliação de cursos superiores e instituições.

Essa legislação foi alterada pelo Decreto nº. 3.908, de 04 de setembro de 2001. Tendo em vista a necessidade de regularizar a expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica (cursos seqüenciais), foram protocolados pedidos de reconhecimento desses cursos, pelas respectivas instituições de ensino superior. Em muitos casos, os cursos seqüenciais são reconhecidos em caráter provisório, pois se considerou que os cursos seqüenciais de formação específica, em sua maioria, não estavam reconhecidos, apenas protocolados, ou seja, somente foi solicitada autorização de funcionamento.

Assim, a Portaria nº. 2.905, de 17 de outubro de 2002 (BRASIL, 2003c), trata da regularização da expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica não reconhecidos pelo MEC, para os quais foram protocolados pedidos de reconhecimento pelas respectivas instituições de ensino superior, em 2002. Nesse sentido, os cursos seqüenciais de formação específica são reconhecidos, em caráter precário, por sucessivos dispositivos. É o caso da Portaria nº. 691, de 15 de abril de 2003, que retifica o anexo da Portaria MEC nº. 239, de 24 de fevereiro de 2003 (BRASIL, 2003b).

Cabe ao Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, reconhecer, para o fim específico de expedição e registro, diplomas dos alunos que concluíram os cursos superiores de formação específica. Esses cursos devem integrar a relação daqueles para os quais foram protocolados, na SESu, pedidos de reconhecimento. Convém ressaltar que os processos de reconhecimento relativos aos cursos seqüenciais de formação específica terão assegurado a continuidade de sua tramitação, e os relatórios das comissões de verificação deverão instruir despachos da SESu, com vistas à expedição dos atos ministeriais de reconhecimento que assegurem sua oferta regular. Nesse sentido, a diplomação é feita para uma relação de instituições de ensino superior que solicitaram à Secretaria de Educação Superior do MEC o reconhecimento de cursos de formação específica, cursos seqüenciais, num período específico.

Em relação à diplomação dos cursos seqüenciais de formação específica, aproximadamente, 51.945 alunos foram diplomados no período de 2000 a 2004. Martins (2000b) esclarece as tendências da diplomação:

Da mesma forma, cada vez mais parece haver uma tendência para que os saberes formalmente estabelecidos percam a importância em seu formato tradicional, o que não se confunde com a apologia do tecnicismo, uma vez que a sociedade passa a superar a posição de ultravalorização dos diplomas de bacharelado, até mesmo como resultado de um processo crescente de ampliação do universo de egressos de cursos de graduação, segundo o processo de massificação do ensino superior, que altera o *status* do reconhecimento desse nível de formação (MARTINS, 2000b, p.18).

A posição do autor remete-nos à análise feita por Bourdieu (1998a) a respeito da relação do diploma e o mercado de trabalho. Para esse autor, essa diplomação envolve questões da classificação, desclassificação e reclassificação dos portadores de diplomas no espaço social. Com efeito, os envolvidos têm a expectativa de mobilidade social de acordo a situação da atuação profissional, porém esta não condiz com a real alteração em sua situação social e profissional. Verifica-se, a esse respeito, que os mecanismos de distinção também se alteram e mantêm a estratificação. Isso ocorre em novas bases, pela reclassificação das camadas já privilegiadas. Coggiola e Helene (2002a), ao analisarem situações desses cursos, apontam questões similares dizendo que haverá um processo de desclassificação dos portadores de diplomas no aspecto social, além de outras conseqüências sociais:

A inundação do mercado com diplomas desqualificados tornaria, obviamente, mais barata a mão-de-obra especializada ou com formação superior. Mas o que seria um grande negócio para as empresas (em especial para aquelas universidades privadas, que fariam plenamente jus à sua alcunha de 'fábricas de diplomas') seria um péssimo negócio para o Brasil e para a população trabalhadora.

O crescimento eventual da parcela da população com formação superior seria apenas a máscara da desqualificação. O país abriria mão de uma alavanca fundamental para projetar e expandir seu futuro, e a sua formação científica ficaria nas mãos de uma elite cada vez mais restrita, socialmente selecionada (o que acontece já desde os primeiros níveis do ensino básico), acrescentando mais um elemento de desigualdade num país que já possui um dos maiores índices do planeta na matéria.

O atual grave conflito na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, motivado pela falta de professores, por salas superlotadas e conseqüente baixa qualidade didática, demonstra que a universidade pública está faltando com seu dever. O que se deve expandir é o ensino superior público, gratuito, laico, de qualidade, socialmente

referenciado, ou seja, integral. Essa é a única expansão universitária que abre uma perspectiva para a nossa e as futuras gerações (COGGIOLA e HELENE, 2002a, p.4-A).

No mercado de trabalho, uma das partes mais mencionadas está diretamente relacionada ao acesso a concursos públicos. Para diplomados em cursos seqüenciais de formação específica, informa-se que esse assunto independe de regulamentação do MEC e está vinculado aos requisitos estabelecidos no edital de cada concurso. Sendo o curso seqüencial um curso de nível superior, o edital de cada concurso deve deixar claro qual a diplomação exigida: se de nível superior, com aceitação do diploma de curso seqüencial, se de graduação, onde os diplomas de cursos seqüenciais não serão aceitos (BRASIL, 1999b, p.4).

Quanto à legalidade profissional, de acordo com a legislação em vigor, cabe aos órgãos de classe e conselhos profissionais a regulamentação das profissões e a habilitação para o exercício profissional (Documento nº. 56). O curso seqüencial apenas confere certificado ou diploma que atesta conhecimento acadêmico em determinado campo do saber. Assim, as atribuições profissionais dos egressos de cursos seqüenciais, realizados em áreas cujas profissões são regulamentadas, serão definidas pelos respectivos órgãos reguladores do exercício da profissão.

O Conselho Federal de Administração, um dos poucos que permanecia passivo, manifestou-se contrário, mas as instituições de ensino superior continuam oferecendo cursos seqüenciais denominados de gestão.

Os Cursos Seqüenciais são considerados uma modalidade do Ensino Superior de Formação Específica, com duração média de dois anos. Sua concepção segue os princípios de democratização, flexibilização e diversificação de oferta de programas educacionais, que tem como objetivo interagir com a sociedade, para atender as exigências do mercado de trabalho em um curto período de tempo. Para o 1º semestre de 2006, os Cursos Seqüenciais oferecidos pela [...] serão os seguintes (Documento nº. 57):

Os cursos seqüenciais, criados na área de humanas, quase sempre estão subordinados aos cursos de Administração, pela exigência de que eles (os cursos seqüenciais) devam estar ligados a um ou mais cursos de graduação, sendo pelo menos um deles reconhecido pelo MEC. Também se considera a baixa vigilância do órgão representativo de classe.

A Tabela 2.8, construída partir de algumas consultas a *folders*, chamadas para processos seletivos e propagandas de curso, visa a apresentar e confirmar a posição de alguns cursos seqüenciais na área de gestão.

TABELA 2.8 – Oferta de Cursos Superiores de Formação Específica na Área de Gestão, Brasil, 2005

Cursos de Gestão	Nº. de cursos obtidos
Gestão Imobiliária	18
Gestão de Recursos Humanos	17
Gestão de Vendas	15
Políticas Públicas e Gerência Municipal	12
Gestão de Trânsito	11
Gestão Comercial	9
Gestão de Negócios Comerciais	9
Gestão Operacional Empresarial	9
Gestão da Produção	9
Gestão de Logística de Supermercado	9
Gestão de Agronegócios	8
Gestão de Micro e Pequenas Empresas	7
Gestão em Estilismo e Moda	7
Gestão Ambiental	6
Gestão de Instituições Financeiras	6
Gestão Contábil	3
Gestão de Organização da Saúde	2
Total de Oferta de Cursos de Gestão	157

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de *Folders* de chamadas para processos seletivos de cursos seqüenciais, em 2005, Documentos (nº.s 58 e 59).

Várias instituições de ensino superior ofertam cursos seqüenciais em áreas consideradas ilegais pelos respectivos conselhos regionais de classe. Nesse sentido, pode-se citar, como exemplo, os cursos de Arquitetura e de Engenharia, de Comunicação Social, de Serviço Social e outros. O curso de Comunicação Social, no Estado do Paraná, por exemplo, não permite que os alunos matriculados nos cursos façam o estágio voluntário ofertado nas universidades. Na área de biológicas, esses cursos também são muito questionados. Deste modo, do ponto de vista legal, está sendo resolvido o embate de forma a consentir o corporativismo. Martins (2000b) observa o seguinte sobre as questões culturais e os cursos seqüenciais:

Finalmente, em relação às estratégias acopladas à implantação dos cursos seqüenciais pelo MEC, nota-se ainda uma preocupação insuficiente em relação às questões que envolvem a dimensão cultural de um país como o nosso, que tradicionalmente só reconhece no bacharel o profissional legítimo para a atuação no mercado de trabalho, definindo a exigência de uma política articulada para divulgação e legitimação destas novas modalidades de ensino junto à sociedade (MARTINS, 2000b, p. 16).

O Quadro 2.1 apresenta uma síntese dos cursos seqüenciais ofertados por uma instituição de ensino superior, e abrange áreas nas quais os egressos de cursos seqüenciais exercem ilegalmente as respectivas profissões. Esta é outra faceta da cultura brasileira que convive com enfrentamento ao exposto na citação anterior.

QUADRO 2.1 – Oferta de Cursos Seqüenciais na área Ciências Sociais, Engenharia e Arquitetura, Ciências Exatas e Ciências Humanas e da Saúde, 2006

DSCA Departamento de Ciências Sociais Aplicadas	DEAR Departamento de Engenharia e Arquitetura	DCEC Departamento de Ciências Exatas e de Comunicação	DCHS Ciências Humanas e da Saúde
Gestão de Varejo Gestão Administrativa de Instituições de Ensino Fundamental e Médio Gestão de Seguros Gestão Imobiliária Logística Planejamento e Organização de Eventos Gestão de Projetos e Organizações Sociais Gestão Ambiental	Decoração de Interiores	Gestão de Moda Serviços Financeiros Graduação Tecnológica Redes de Computadores Criação e Desenvolvimento de <i>Web Sites</i>	Gestão de Instituições de Saúde Cuidadores de Idosos

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Documento (nº. 60, p.2).

Os cursos seqüenciais surgiram da necessidade de suprir o mercado brasileiro com profissionais aptos para atuar nas novas profissões. Dessa forma, os egressos de cursos seqüenciais aprofundaram conhecimentos e técnicas científicas, tecnológicas ou artísticas, e adquiriram uma formação com sentido prático-profissional e encontraram, assim, um mercado com limites e potencialidades indefinidos.

2.4 Relação entre Cursos Superiores de Graduação e Cursos Seqüenciais

Para completar a abordagem sobre a caracterização dos cursos seqüenciais, restam considerações a serem feitas sobre a relação entre tais cursos e as demais modalidades de cursos possíveis em uma instituição de ensino superior. Neste item, portanto, são abordados as relações com cursos de graduação e também de pós-graduação para egressos de cursos superiores de formação específica.

Os cursos seqüenciais são condicionados à existência de cursos de graduação em situação legal perante o MEC, o que significa que o curso deverá ter portaria de reconhecimento ou renovação de portaria de reconhecimento, determinadas por prazo de validade dos cursos de graduação. Quanto às disciplinas, a legislação não estabelece normas, ficando a critério das instituições de ensino superior o aproveitamento de disciplinas já cursadas pelos alunos dos cursos seqüenciais e o aproveitamento dessas nos cursos de graduação. Assim, as disciplinas dos cursos seqüenciais podem ser aproveitadas pelo aluno que vier a ingressar em curso de graduação. É necessário, porém, que o aluno tenha passado por processo seletivo³⁵ (Artigo 51 da LDB), obrigatório para o acesso a cursos de graduação, e que as disciplinas a serem aproveitadas integrem e correspondam àquelas do currículo pretendido.

Para os cursos seqüenciais de complementação de estudos, a relação estabelecida com os cursos de graduação, baseada na legislação, é determinada da seguinte forma:

Art. 6º Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva, que poderão ser oferecidos por instituição de ensino com um ou mais cursos de graduação reconhecidos, não dependem de prévia autorização nem estarão sujeitos a reconhecimento.

§ 1º A proposta curricular dos cursos, a respectiva carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição que os ministre.

§ 2º O campo do saber dos cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva: I - estará relacionado a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos e ministrados pela instituição; II - terá pelo menos metade de sua carga horária correspondendo a tópicos de estudo de um ou mais dos cursos referidos no inciso anterior (BRASIL, 1999b, p.1).

As instituições de ensino superior se valem dessa prerrogativa, informando aos alunos que eles poderão fazer o curso seqüencial e depois passarem pelo processo de seleção e ingressarem no curso de graduação. Vários estudos são feitos no sentido de comparar a grade curricular dos cursos de graduação e dos cursos seqüenciais. Embora exista a possibilidade de aproveitamento das disciplinas, não existe nenhum mecanismo que transforme o

³⁵ Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberarem sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (Brasil, 1996a, p.19).

certificado de curso seqüencial de complementação de estudos ou o diploma de curso seqüencial de formação específica em diplomas de cursos de graduação. A Portaria nº. 514, de 22 de março de 2001, especifica:

Os cursos superiores de formação específica e os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva serão oferecidos a alunos portadores de certificados de conclusão do nível médio ou superior que demonstrem capacidade para cursá-los com proveito, mediante processo seletivo estabelecido pelas instituições de ensino.

Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação individual são destinados exclusivamente a egressos ou a matriculados em cursos de graduação, devendo as instituições de ensino explicitar esta exigência no edital de abertura de vagas (BRASIL, 2001a, p.2).

Já a Portaria nº. 4.363, de 29 de dezembro de 2004, faz a seguinte relação entre cursos seqüenciais e cursos de graduação:

Art. 1º Os cursos superiores de formação específica e os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva ou individual serão ofertados por instituições de educação superior credenciadas que possuam curso de graduação na área de conhecimento reconhecido pelo MEC.

§ 1º As instituições de educação superior que não gozem da prerrogativa da autonomia universitária somente poderão ofertar cursos seqüenciais cujo campo do saber esteja vinculado às mesmas áreas de conhecimento de seus cursos de graduação.

§ 2º Para os fins desta portaria consideram-se as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Tecnologias (BRASIL, 2004b, p.1).

O MEC, em agosto de 2005, orienta acerca do aproveitamento de disciplinas dos cursos seqüenciais para os cursos de graduação:

A critério das Instituições de Ensino Superior, as disciplinas dos cursos seqüenciais podem ser aproveitadas pelo aluno que vier a ingressar em curso de graduação, sendo, porém, necessário que o aluno tenha passado por processo seletivo, obrigatório para o acesso a cursos de graduação superior, e que as disciplinas a serem aproveitadas integrem e equivalham àquelas do currículo pretendido (BRASIL, 2005c nº. 27, p.3).

Para Martins (2000b), existem outras relações entre cursos seqüenciais e cursos de graduação, além do aproveitamento das disciplinas, ou seja:

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

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

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

Para as IES particulares haveria então, dada sua capacidade ociosa (em vagas remanescentes em cursos já em funcionamento) e dados seus interesses em ampliar o número de alunos atendidos (que significam novas matrículas e ingresso de recursos), os cursos seqüenciais surgem como uma oportunidade de rapidamente oferecer novos cursos e aumentar sua participação no mercado de ensino (MARTINS, 2000b, p. 13).

Em quase todos os textos consultados, foi possível encontrar as informações acerca dos cursos seqüenciais e sua relação com os cursos de graduação. Chamadas de “Tire suas dúvidas em tempo real” por meio de contatos diretamente com os coordenadores, informações são fornecidas sobre os cursos, disciplinas, inscrições, profissões, certificações, remunerações, mercado de trabalho e muito mais. Sempre informam que são cursos aprovados pelo MEC e, de acordo com pesquisa de mercado, os profissionais são necessários ao mercado de trabalho.

Acrescenta-se à análise o seguinte dado: os alunos de curso seqüencial de complementação de estudos, após várias mudanças na legislação do MEC, deverão estar cursando uma graduação ou já tê-la concluído, e se interessar pela especialidade das disciplinas (seis no mínimo), sem, para tanto, participarem de processo seletivo específico. Já para ingresso no curso seqüencial de formação específica, os interessados deverão submeter-se a processo seletivo diferenciado do curso de graduação (Documento nº. 63). As questões da relação paralelismo curso seqüencial e graduação, processo seletivo diferenciado, diplomação e certificação

implicam diferentes formas de entendimento pelas instituições de ensino superior e pela sociedade em si (Documento nº. 64).

No meio acadêmico, as informações sobre as diferenças mais percebidas entre os cursos de graduação e o curso seqüencial podem ser vistas no Quadro 2.2 de modo sintetizado

QUADRO 2.2 – Aspectos considerados como diferenciais pelas instituições de ensino superior para a relação entre os Cursos de Graduação e Cursos Seqüenciais, Brasil, 2006

Cursos de Graduação	Cursos Seqüenciais de Formação Específica
Dizem respeito a uma área mais ampla de conhecimento	Focalizam aspectos apenas de um campo de conhecimento, o qual, por sua vez, é um segmento de uma área de conhecimento.
São de longa duração, geralmente de três a seis anos de estudos.	São de curta duração – entre dois e cinco semestres
Organizam-se por meio de currículos complexos, em que se combinam disciplinas de formação; geral com outras de formação específica.	Organizam-se por meio de currículo reduzido, constituído de disciplinas específicas ligadas à temática do curso.
A estrutura do curso é, de preferência, seriada por ano ou semestre letivo.	A estrutura do curso é, de preferência, modular, com práticas intensivas e exercícios de teoria aplicada.
Exige-se dos alunos frequência mínima de 75%.	Exige-se dos alunos a frequência mínima de 75%.
Pode haver dependência em uma ou duas disciplinas	Pode haver dependência, o aluno a cumprirá por acompanhamento.
As avaliações formais são por meio de provas periódicas.	As avaliações, com correspondência entre teoria e prática, são de acordo com o plano de curso.
Aos formados, emitem-se diplomas, por área de conhecimento.	Aos formados, emitem-se diplomas, num campo específico do saber.
Os professores devem, de preferência, ter mestrado ou doutorado.	Os professores devem, no mínimo, ter especialização e de preferência, mestrado e doutorado.
Os pré-requisitos de matrícula são o processo seletivo e a conclusão do ensino médio.	Os pré-requisitos de matrícula são o processo seletivo e a conclusão do ensino médio ou portadores de diploma de graduação.
Os cursos são passíveis de autorização e reconhecimento pelos órgãos superiores do sistema de ensino.	Os cursos são passíveis de autorização e reconhecimento pelos órgãos superiores do sistema de ensino e devem estar ligados a um ou mais cursos de graduação reconhecidos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos documentos (nº.s 61 a 63).

Em resumo, é possível que disciplinas, conteúdos e créditos realizados em cursos seqüenciais sejam aproveitados em outros cursos superiores, seqüenciais ou de graduação, e também que créditos e disciplinas cursadas na graduação sejam aproveitadas em cursos seqüenciais. Uma vez que não existe mais currículo mínimo para os cursos superiores, e sim diretrizes curriculares (conforme o Artigo 53 da LDB), as análises de aproveitamento de estudos são feitas de maneira autônoma pelas instituições de ensino superior com base em critérios definidos internamente como a compatibilidade dos conteúdos, afinidades teóricas e de objetivos, carga horária aproximada, entre outros.

Analisando-se essas informações, pode-se apontar o labirinto legal que envolve essas relações. Além disso, ficam, mais uma vez, evidenciadas as possibilidades deixadas a cargo das instituições para margem de interesses a cada momento. Como consequência, a relação entre cursos de graduação e seqüenciais cria condições para que exista, também, uma relação com os cursos de pós-graduação. A pós-graduação está programada de modo que não sejam aceitos alunos procedentes de cursos seqüenciais. Algumas instituições de ensino superior, porém, têm se posicionado de forma contrária, ou seja, oferecem cursos para alunos procedentes de cursos seqüenciais.

Num entendimento mais aberto, depois do curso superior, há uma série de opções para a pós-graduação: pós-graduação *lato sensu*, cursos de especialização e *Master Business Administration* – MBA ou equivalentes, e programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo o mestrado acadêmico e profissional e o doutorado. Portanto, as instituições de ensino superior oferecem programas e cursos de pós-graduação, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Pela legislação, os alunos que concluíram os cursos seqüenciais de formação específica não poderão participar dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), uma vez que estes requerem estudos em áreas de conhecimento, e não em campos específicos do saber. Para o seu acesso, há que se ter a diplomação em cursos de graduação, conforme o Artigo 48 da LDB.

Dada essa limitação, os egressos de cursos seqüenciais somente têm acesso aos cursos de especialização, *lato sensu*, conforme dispõe a Resolução 01/2001 do CNE, Artigo 6º. Nessa resolução, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições credenciadas para atuarem nesse nível educacional, independem de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento. “Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior” (BRASIL, 2001c, p.3).

O MEC, em agosto de 2005, em consulta feita *on line*, orienta os egressos de cursos seqüenciais em relação aos cursos de pós-graduação:

Os diplomados em cursos seqüenciais não terão acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* – mestrados e doutorados -, uma vez que

estes requerem, para o seu acesso, a diplomação em cursos de graduação, conforme o artigo 48 da LDB.

Por outro lado, os cursos de pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização presenciais) são abertos, também, aos egressos de cursos seqüenciais, conforme dispõe a Resolução 01/2001 do CNE, em seu artigo 6º, § 2º.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Assim, os egressos de cursos seqüenciais de formação específica, que conferem diplomação, poderão, no entendimento do CNE, freqüentar os cursos de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* (Documento nº. 66, p.4).

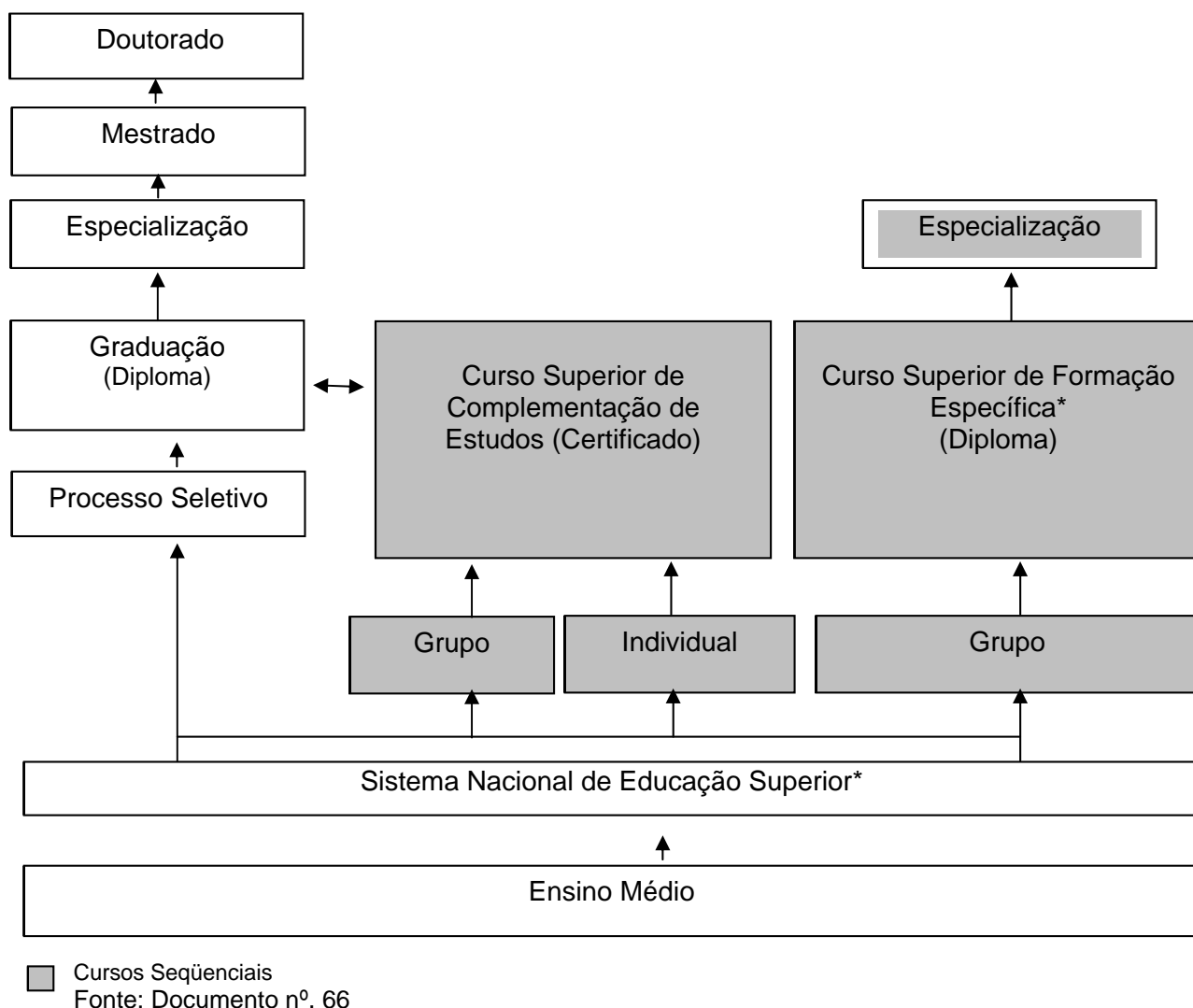
As instituições de ensino superior rapidamente informam aos interessados a possibilidade de continuarem os estudos, pois esse é outro nicho de interesse financeiro das instituições de ensino superior:

Os cursos superiores de formação específica (Seqüenciais) habilitam a cursar MBAs e especializações (pós-graduação *lato sensu*) e os de graduação tecnológica (oferecidos nos campi [...], [...], [...]) habilitam a cursar, também, mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) nas instituições que aceitam essa modalidade como pré-requisito. Ambos são aceitos como crédito para os cursos de graduação na mesma área de conhecimento (Documento nº. 67, p.1).

Em decorrência disso, algumas instituições de ensino superior já divulgam, por época da seleção, que não aceitam alunos egressos de cursos seqüenciais. Outras instituições ofertam cursos de aperfeiçoamento e especialização como continuação dos cursos seqüenciais como mais uma evidência dos conflitos e disputas presentes no campo educacional.

A Figura 2.1 esquematiza essas relações permitindo a visualização do conjunto das informações, de modo sintético.

FIGURA 2.1 – Estrutura do sistema de cursos seqüenciais no quadro dos cursos superiores



A análise dos dados anteriores e da Figura 2.1 permitem concluir que a educação superior, portanto, passa a constituir um sistema dual de ensino, concebido a partir da possibilidade da oferta, pelas instituições de ensino superior, de cursos de graduação e cursos seqüenciais. No âmbito de uma mesma instituição de ensino superior, coexistem o ensino de formação em um campo específico do saber, cursos seqüenciais, e o ensino de graduação plena, em uma área do conhecimento. Muito mais pode ser executado sob a égide da LDB nº. 9.394/96. O que implementar – graduação ou seqüencial – ou uma combinação de ambos? Como implementar? Já que legislação permite vários entendimentos – há cursos modulados, por exemplo, em que o aluno começa em um curso seqüencial e pode concluir e obter o diploma em um curso de graduação – a implementação ou não de

cursos seqüenciais, nas instituições de ensino superior, a partir da existência da nova legislação, dá uma nova dinâmica de ajustamento à esfera acadêmica.

A título de síntese, deste capítulo, pode-se dizer que os cursos seqüenciais nas instituições de ensino superior brasileiro caracterizam-se da seguinte maneira: a) a comunicação, a autorização e o reconhecimento de oferta de cursos seqüenciais são feitas a título precário, apesar de sua ampla implantação; b) o curso seqüencial com tipos e titulação conferida de modo diferenciado causa desordem no entendimento por parte dos envolvidos: os cursos denominados como cursos superiores de complementação de estudos também são denominados de cursos seqüenciais de complementação de estudos, assim como os cursos superiores de formação específica são também denominados de cursos seqüenciais de formação específica e se distribuem por todas as regiões do país; c) a concepção do “Programa de Cursos Superiores de Formação Específica” não foi divulgada na esfera acadêmica e é pouco compreendida pelos coordenadores de cursos seqüenciais; d) a diplomação dos cursos superiores de formação específica sofre impetuosa contestação por parte do mercado de trabalho; e) existe uma relação entre cursos superiores de graduação e cursos seqüenciais pela exigência do MEC e pela instituição como forma de cumprir o amparo legal, mas na realidade existe uma repulsão velada nesse relacionamento por parte dos cursos de graduação e pelas profissões regulamentadas; f) a oferta de cursos de pós-graduação para egressos de cursos superiores de formação específica oscila, pois algumas IES não aceitam esses alunos e outras ofertam cursos como se fossem uma continuação dos cursos seqüenciais, um sistema funcional que fortalece o nicho financeiro em que se transformou a oferta de cursos seqüenciais.

Por se tratar de uma novidade no ensino superior, é esperado que haja muitas dúvidas e indagações a seu respeito no meio acadêmico, no mercado de trabalho e nas instâncias que regem a legalidade profissional. Para compreender de modo mais detalhado essas questões, efetuou-se um estudo em duas universidades brasileiras. É o conteúdo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

CURSOS SEQÜENCIAIS NA OPERACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Este capítulo foi elaborado com a descrição e análise da documentação levantada e catalogada, registrando a ação universitária segundo dois aspectos. O primeiro mostra a anuência às regras operacionais para oferta e implementação de cursos seqüenciais. No segundo, identifica-se o modo pelo qual a rejeição acontece a partir do entendimento das regras operacionais aplicadas aos cursos seqüenciais. Ambos refletem orientações contidas na política de gestão universitária.

A princípio, foram selecionadas duas universidades, julgando que a autonomia administrativa e acadêmica levaria as instituições de ensino superior a adotarem os mesmos procedimentos na operacionalização dos cursos seqüenciais. Ambas teriam entendimento similar da legislação e dos documentos correlatos para a operacionalização das ações universitárias, no sentido de ofertar ou não o curso seqüencial. No entanto, a decisão de qual ação universitária seria adotada com relação aos cursos seqüenciais relaciona-se estritamente com as categorias administrativas das instituições de ensino superior, portanto, observam-se diferenças entre as instituições públicas e privadas. A universidade pública em estudo não oferta cursos seqüenciais. Embora criada, mantida e administrada pelo poder público, tal instituição deve ter razões para essa decisão, o que importa investigar essa circunstância. A universidade privada em estudo oferta cursos seqüenciais, mantida e administrada por pessoas jurídicas de direito privado. As duas instituições possuem, portanto, percursos diferentes, quando o assunto é oferta de cursos seqüenciais.

Em virtude dessas considerações, retomando aqui informações já postas anteriormente para continuidade da análise, para efeito de amostragem na análise de documentos, foram selecionadas duas universidades, uma privada e uma pública que, além da autonomia para criação e oferta de cursos, possuem posições distintas em relação à rejeição ou anuência aos cursos seqüenciais. Os critérios de seleção das instituições de ensino superior foram a opção de ofertarem ou não cursos seqüenciais, e disposição dos registros dos documentos pertinentes aos cursos seqüenciais das universidades. Também se levou em conta o fato de

possuírem autonomia e permitirem acesso da pesquisadora aos documentos de forma ampla. Além desses critérios, no caso da universidade que implementou cursos seqüenciais, considerou-se que ela possui pelo menos um dos cursos seqüenciais reconhecido pelo Ministério da Educação.

Cumprir lembrar, também, que os documentos processuais para implementação ou não dos cursos seqüenciais relacionam-se com o Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI - das instituições de ensino superior, elaborado a partir da legislação do MEC. Nesse sentido, a análise da operacionalização universitária, na implementação ou não dos cursos seqüenciais, constitui-se de exame de documentos correlatos, compostos por resoluções aprovadas pelos conselhos de ensino, pesquisa e extensão e sancionadas pelos reitores das universidades. Na universidade que se desobriga da oferta de cursos seqüenciais, as resoluções são deliberadas em reunião do conselho universitário e homologadas pelo reitor. Os documentos correlatos vêm dos departamentos e dos colegiados de cursos com a finalidade de subsidiarem a análise sobre a rejeição à oferta de cursos seqüenciais. Todos os documentos são necessários, já que numa primeira análise não foi possível identificar como se chegou a um consenso de rejeição aos cursos seqüenciais.

Na universidade que oferta cursos seqüenciais, os documentos correlatos são aprovados e sancionados pelo reitor por meio de resolução. Esses documentos fornecem os elementos que compõem a regulamentação e a implantação de cursos seqüenciais por campo de saber; a criação e o estabelecimento do currículo pleno do curso seqüencial de formação específica; o calendário das atividades acadêmicas dos cursos seqüenciais; o fluxograma da inter-relação das disciplinas; o estabelecimento de normas para aproveitamento de estudos nas condições de transferências acadêmicas provenientes de outras instituições de ensino superior; a matrícula pós-aprovação em processo seletivo com aproveitamento de estudos realizados anteriormente; a matrícula de portadores de diploma de curso superior (PDCS); o estabelecimento do sistema e critérios de avaliação de desempenho escolar dos cursos de seqüenciais; e o estabelecimento de normas para a admissão de aluno especial em disciplinas dos cursos seqüenciais e de graduação.

Neste capítulo, há a descrição do material coletado nas duas universidades em estudo e as análises estão categoricamente fundamentadas nos

dados empíricos obtidos a partir dos documentos elaborados pelos agentes coletados em arquivos das universidades. Compreendem os agentes das duas universidades: seus responsáveis imediatos, a direção administrativa e a comunidade universitária incluindo professores, funcionários e alunos. Temos, ainda, as associações, entidades sindicais, associações científicas e profissionais, além da comunidade externa (a população em geral). Este capítulo tem em vista responder a questionamentos como: Quais os argumentos utilizados pelas instituições? Quais são os critérios levados em consideração para as universidades sob estudo ofertarem cursos seqüenciais ou não? Como os cursos seqüenciais estão organizados dentro das instituições de ensino superior? Quais são as forças externas e internas às universidades que os definem? Como a comunidade acadêmica, alunos e professores, percebe os cursos seqüenciais?

Em linhas gerais, as regras operacionais, utilizadas pelas universidades públicas e privadas, possuem percursos diferentes para ofertar ou não cursos seqüenciais. É sobre tais percursos que incide este capítulo.

3.1 Anuência às Regras Operacionais para Oferta de Cursos Seqüenciais

Para a oferta de cursos seqüenciais, a IES deverá seguir a regulamentação do MEC. Assim, a universidade sob estudo regulamentou, no ano de 2001, a implantação de sete cursos superiores por campo de saber, de acordo com o Artigo 44, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, e a legislação complementar, disciplinadora dos cursos seqüenciais para todo o país. Os cursos são fundamentados legalmente estando em consonância com a previsão do estatuto e regimento, e com o PPPI, que deve contemplar a figura dos cursos seqüenciais, de diferentes níveis de abrangência.

A universidade sob estudo, neste item, apresentou o cumprimento de sua função social como argumento central para ofertar cursos seqüenciais. Assim, nessa posição, justifica que as instituições de ensino superior devem realizar ações concretas, atendendo às demandas das comunidades local e regional, para as quais a formação profissional torna-se cada vez mais exigente, no sentido de buscar conhecimentos que não fazem parte dos currículos plenos dos cursos regulares de graduação.

Para Chauí (1999), a instituição social sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. A fundação da universidade aqui focalizada deu-se no dia 17 de fevereiro de 1972, quando um grupo de empresários reuniu-se para criar um Centro de Estudos, assumindo e dando continuidade ao funcionamento de Colégio então mantido por uma congregação religiosa. Foi esse passo inicial, a criação do Centro de Estudos, responsável pela implantação e manutenção de um primeiro Curso abrigado pela Faculdade e reconhecido pelo governo federal em fevereiro de 1976. A principal característica da universidade, em estudo, instituição fundada em 1972 e que há 30 anos é um centro universitário do interior do estado, é a de identificar-se como instituição de perfil empreendedor, preocupada com a qualidade do ensino e a vida da comunidade, tendo o futuro como um de seus grandes focos de ação universitária.

A instituição constitui uma universidade de fato, de modo que as ações nela desenvolvidas são amplas e variadas e compreendem: ensino, pesquisa e extensão; *internet* gratuita (provedor exclusivo); bibliotecas atualizadas e virtuais; laboratórios experimentais; fazenda experimental; hotel-escola; televisão *mix* e a *cabo*; conferências por satélite; bolsa de iniciação científica; monitoria; laboratório de línguas; visitas técnicas; projetos de extensão; oferta de cursos de pós-graduação, mestrado, e educação continuada; desconto família e pontualidade; anuidade fixa (somente com correção anual da inflação); compromisso e responsabilidade social; participação no Programa de Financiamento Estudantil (FIES/FINU); participação no Programa Universidade para Todos (PROUNI); e agenda eletrônica.

Segundo essa perspectiva, que é a oficial, a universidade oferta cursos seqüenciais por campo de saber e em diferentes níveis de abrangência, da forma como determina a legislação do Ministério da Educação. Esse fato possibilita à universidade aceitar a idéia da relevância da experiência com outros formatos de cursos de nível superior além daqueles já conhecidos tradicionalmente, e permite, ainda, afirmar sua inserção na ótica de universidade aberta e de educação permanente, segundo documento elaborado pelo MEC acerca da comparação de matrícula no ensino superior por região (Documento nº. 68).

Na universidade sob estudo, os conselhos de ensino, pesquisa e extensão aprovaram a criação e o reitor sancionou as resoluções a respeito da oferta de cursos seqüenciais, realizadas na modalidade de curso superior de formação específica, de destinação coletiva, conduzindo a diploma. Assim, nos termos da legislação vigente, a universidade iniciou, a partir de 2001, a oferta de sete cursos superiores por campo de saber, em nível superior, de acordo com a resolução (Documento nº. 69). Os cursos seqüenciais por campo de saber, de formação específica, que consistem em um conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação, destinam-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas. É dessa modalidade de cursos que tratamos a seguir.

Foram condições para oferta de cursos seqüenciais de formação específica: elaboração de projeto político pedagógico; aprovação pelos conselhos de ensino, pesquisa e extensão; comunicação oficial da oferta do curso à SESu/MEC; e publicação, de acordo com a lei, das condições de oferta, por meio de edital (Documento nº. 70).

Foram criados, portanto, na universidade, vários cursos seqüenciais de formação específica, para os quais foram criados e estabelecidos os currículos plenos, de acordo com o documento – roteiro pertinente (Documento nº. 71). Os cursos, em sua maioria, pertencem à área de Administração e, em quantidade bem menor, na área de Arquitetura e Urbanismo, e têm duração mínima de quatro semestres, conforme a legislação vigente. Para integralizar o currículo dos cursos seqüenciais de formação específica, o aluno deve cumprir um total de 1.600 horas, distribuídas em 400 dias letivos e com dois anos de duração.

As matrizes curriculares foram estabelecidas de forma que contemplassem as áreas de formação geral e de formação específica, para possibilitar a ligação ao curso de graduação ao qual está circunscrito, conforme previsto na legislação complementar (Documento nº. 72). Assim, o curso superior de formação específica em Gestão Estratégica de Vendas está ligado ao curso de Administração, já reconhecido pelo MEC, sendo ofertadas quatro turmas. O Curso de Decoração de Interiores está ligado ao curso de Arquitetura e Urbanismo e são ofertadas quatro turmas; o curso de Gastronomia e Alimentos está ligado ao curso de Engenharia de Alimentos, com professores comuns e usam a mesma estrutura física, inclusive os laboratórios. Pode-se dizer, por um lado, numa primeira análise,

que os cursos seqüenciais são extremamente beneficiados ao se valerem da existência da estrutura dos cursos de graduação. Na universidade, para cada curso seqüencial é efetuado um estudo determinado de fluxograma da inter-relação das disciplinas, obedecendo à Resolução CES Nº. 01/99 (BRASIL, 1999b). Por outro lado, existe uma relação de tensão e embate entre os alunos da graduação e os alunos dos cursos seqüenciais, à medida que surgem os questionamentos sobre o mercado de trabalho. Entre os cursos ofertados, é possível que a maior tensão ocorra entre alunos e docentes do curso seqüencial de Estética e Imagem Pessoal e os da graduação em Fisioterapia.

As divergências acontecem quanto ao exercício da profissão e à utilização da mesma estrutura física. Essa tensão acontece na sala de aula, nos corredores, nos laboratórios, enfim, nos espaços comuns e manifesta-se nas informações obtidas a partir da leitura dos relatos dos estudos observacionais feitos pelos alunos e professores (Documento nº. 73).

De acordo com a legislação complementar, os cursos ofertados pela universidade são dispensados de obedecer ao ano letivo regular (BRASIL, 1999b). O calendário das atividades acadêmicas desses cursos da universidade para o ano letivo tem sido elaborado de forma a não coincidir com o ano letivo dos cursos de graduação e de formação de tecnólogos. A justificativa está pautada na realidade vivida pelo alunado, pois se trata de público alvo distinto, conforme informação constante do documento – roteiro para a elaboração do calendário de atividades acadêmicas (Documento nº. 74), argumento usado no processo seletivo de 2002/2003. Já para a chamada de 2004, o processo de seleção foi amplamente divulgado na mesma data para todas as modalidades, segundo o documento roteiro para criação dos cursos seqüenciais, mas houve insucesso quanto ao número de alunos inscritos (Documento nº. 75). Na chamada de vestibular de inverno, no ano de 2005, encerraram-se primeiro as inscrições dos outros cursos para, depois, iniciarem-se as inscrições dos cursos seqüenciais. Nesse período, o número de cursos ofertados iniciou-se com sete, passando para onze, retornando, em 2005, para sete cursos seqüenciais ofertados. Esses cursos, porém, não são os mesmos do início de oferta, pois permanecem apenas os cursos que possuem demanda. Esta informação pode ser verificada nos calendários acadêmicos de 2002 a 2004 (Documentos nº.s 76, 77 e 78).

Na análise da Tabela 3.1, é possível identificar que vários cursos, “Tradutor Intérprete” e “Correção de Textos” foram ofertados, mas não houve demanda, fazendo com que os mesmos não fossem divulgados nas chamadas subseqüentes, conforme informação no calendário acadêmico dos cursos seqüenciais (Documento nº. 78). Também os cursos de “Cerimonial de Eventos” (Documento nº. 79) e “Técnicas em Assessoria e Secretariado” foram ofertados por períodos determinados, ou seja, enquanto houve demanda. Conforme informações contidas nos projetos pedagógicos, esses cursos não foram criados para serem extintos (Documento nº. 80), embora a ausência de regularidade na oferta seja uma das características dos cursos seqüenciais. Pode-se identificar que, para cada curso, existe uma justificativa como, por exemplo, a do curso de “Técnicas em Assessoria e Secretariado” em que uma das causas para o cancelamento da oferta é a palavra “técnica” que tem identificado o curso como de nível médio e não como superior de dois anos.

A Tabela 3.1 sintetiza a oferta dos cursos, o período de oferta, o número de vagas e o turno dos cursos seqüenciais de formação específica.

TABELA 3.1 – Cursos Superiores de Formação Específica ofertados pela universidade, nos anos de 2000 a 2005.

Cursos Superiores de Formação Específica	Período de Oferta	Vagas ofertadas	Turno	
Decoração de Interiores	2001 a 2005	60	Vespertino	
	2001 a 2005	60	Noturno	
Estética e Imagem Pessoal	2002 a 2005	60	Matutino	
	2002 a 2005	60	Noturno	
Design em Moveleira	2001 a 2005	30	Noturno	
Gestão de Cerimonial e Eventos	2001 a 2003	60		
Gestão de Negócios Imobiliários	2001 a 2005	60		
Gestão de Recursos Humanos	2001 a 2005	60		
Gestão Estratégica de Vendas	2001 a 2005	120		
Técnicas em Assessoria e Secretariado	2001 a 2005	60		
Gestão do Meio Ambiente	2002 a 2005	60		
Gestão de Gastronomia e Alimentos	2001 a 2005	60		
Tradutor Intérprete	2002	60		
Correção de Textos	2002	60		
Gestão em Estabelecimentos de Saúde	2005 a 2005	60		
Total = 13 cursos seqüenciais		930		

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos Documentos (nº.s 79 a 81).

Para cada curso, é possível identificar as razões que levam à demanda dos cursos e, conseqüentemente, a oferta é feita somente para os cursos que possuem um número mínimo de alunos inscritos. A chamada para processo seletivo em 2005 apresenta a oferta de nove cursos seqüenciais, tanto àqueles

criados durante o período de análise, como aos mais recentes (ou seja, ofertados em 2005, como Gestão em Estabelecimentos de Saúde) (Documento nº. 81). Com relação aos cursos ofertados, também acontecem alterações no número de vagas ofertadas.

Os cursos seqüenciais tiveram seus reconhecimentos junto à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação; cumprem a carga horária mínima de 1.600 horas de trabalho escolar, incluindo estágios e práticas profissionais ou acadêmicas, em calendário de, no mínimo, 400 dias letivos; e constam dos catálogos de oferta da Universidade (Documento nº. 82), para efeito de processo seletivo, observada a legislação complementar e o *folder* (Documento nº. 83).

Os catálogos dos cursos seqüenciais, em linhas gerais, vêm se aprimorando. Conforme mostram os catálogos de 2001 a 2004, foram paulatinamente acrescentadas aos documentos instruções sobre metodologia, avaliação, bibliografia e cronograma dos cursos seqüenciais (Documentos nº.s 84 e 85). Eles têm a função de fornecer ao aluno informações acerca do que são os cursos seqüenciais, a fundamentação legal dessa modalidade de ensino, o sistema acadêmico, ou seja, a legislação que regulamenta os cursos na instituição, e o sistema de avaliação. Apresenta-se, para cada curso ofertado, o objetivo do curso, o perfil do aluno, os campos de atuação, a semestralização das disciplinas ofertadas e o ementário. De posse do catálogo dos cursos seqüenciais, é possível compreender os cursos seqüenciais ofertados pela instituição. Mesmo com o catálogo nas mãos (Documento nº. 86), muitos alunos não conhecem bem o que seja o curso seqüencial nem mesmo se ele é realmente reconhecido como curso superior, conforme documento que apresenta as entrevistas efetuadas com alunos dos cursos seqüenciais (Documento nº. 87).

O ingresso nesses cursos é precedido da realização de processo seletivo, de acordo com as normas específicas vigentes, de acordo com as informações contidas no edital de convocação (Documento nº. 88). Nos editais de abertura dos processos seletivos, consta o número de vagas ofertadas, além de todas as informações necessárias a cada curso, conforme a resolução que estabelece normas para admissão de alunos nos cursos seqüenciais (Documento nº. 89). Somente podem concorrer ao ingresso aos cursos seqüenciais os candidatos portadores, no mínimo, de certificados de conclusão do ensino médio ou

equivalente, de acordo com o documento elaborado pelos coordenadores dos cursos seqüenciais (Documento nº. 90).

A questão do reconhecimento dos cursos seqüenciais é o ponto crítico quando se tem contatos com os alunos ou se tem acesso a entrevistas, questionários ou avaliação dos cursos: a primeira questão levantada é se o curso é reconhecido ou será reconhecido pelo MEC. A questão do reconhecimento parece também ser um ponto crítico para o MEC, pois os cursos seqüenciais são ofertados desde 1998, porém somente em 2004 a Portaria nº. 4.363 disciplina e autoriza o reconhecimento dos cursos.

Os cursos seqüenciais, após o reconhecimento pelos Sistemas Estadual e Federal de Ensino, possibilitam o recebimento de diploma registrado a seus concluintes. Nesse documento, obrigatoriamente, devem constar: o campo do saber ao qual se refere, a carga horária, a data da conclusão, e a inserção, no texto do diploma, da expressão: “diploma de curso superior de formação específica”, em cumprimento a Resolução CES nº. 1, de 27 de janeiro de 1999 (BRASIL, 1999b, p.1). Registros de diplomas já foram feitos a título precário, ou seja, com base nas Portarias nº. 239/03 (BRASIL, 2003b) e nº. 2905/02 (BRASIL, 2003d), que tratam da regularização de expedição e registro dos diplomas dos cursos seqüenciais, e são exemplos de que os cursos não estavam reconhecidos, por falta de equipe no MEC para a avaliação, mas os registros dos diplomas foram efetuados.

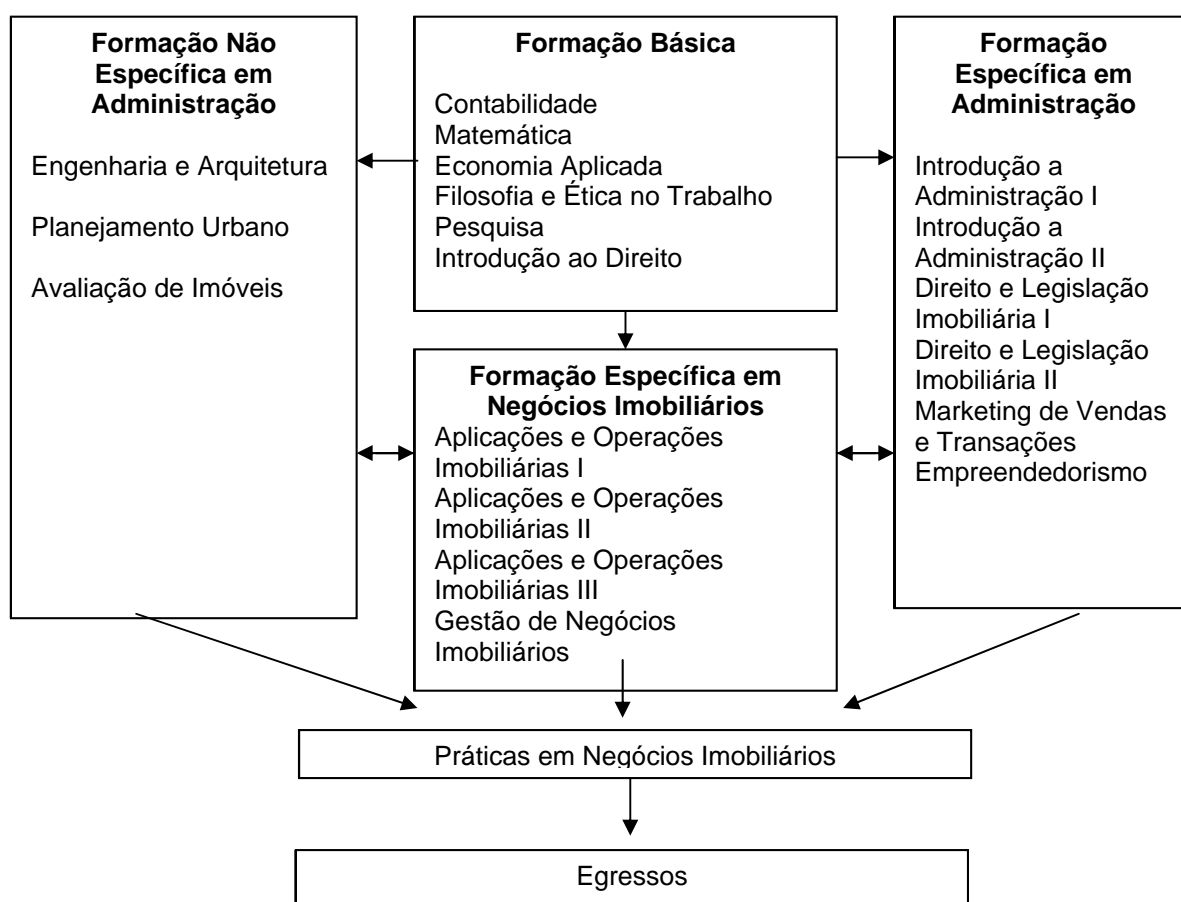
Outro argumento convincente para a existência de tais cursos advém da regulamentação legal, pois os estudos realizados em tais cursos podem ser aproveitados para integralização da carga horária exigida em cursos de graduação da própria universidade sob estudo ou de outras instituições de ensino superior, a critério das mesmas.

Os cursos ofertados foram objeto de análise para se efetuarem as relações entre os cursos seqüenciais ofertados e os cursos de graduação ao qual estão circunscritos, ou ainda, se for o caso, relação com outros cursos de graduação, conforme resultados obtidos a partir dos documentos preparados pelos coordenadores de cursos que estabelecem a relação entre cursos seqüenciais e cursos de graduação por um elenco de disciplinas que serão comuns aos dois cursos (Documento nº. 91).

Para efeito de exemplificação, selecionou-se o Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários, e as informações foram

obtidas a partir do documento que traz a discussão sobre a Lei da Corretagem (Documento nº. 92). Trata-se de um curso seqüencial que teve a oferta solicitada pelo Conselho Federal de Corretores de Imóveis – COFECI e foi reconhecido pelo MEC (Documento nº. 93). Cada curso, em particular, poderia ter o seu processo analisado. A Figura 3.1, elaborada a partir das disciplinas ofertadas no curso de “Gestão de Negócios Imobiliários”, exemplifica graficamente a inter-relação das disciplinas dos cursos seqüenciais com os cursos de graduação.

FIGURA 3.1 - Fluxograma da interrelação das disciplinas dos cursos seqüenciais com os cursos de graduação



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir dos Documentos (nº.s 91 e 92), Brasil (1999b) e Brasil, (2004b).

Para efeito de equivalência de disciplinas, o fluxograma da inter-relação das disciplinas dos cursos seqüenciais com os cursos de graduação mostra as disciplinas a serem aproveitadas e estabelece normas para o aproveitamento de estudos nas condições de transferências acadêmicas provenientes de outras IES: a

matrícula após a aprovação em processo seletivo com aproveitamento de estudos realizados anteriormente e a matrícula de Portadores de Diploma de Curso Superior (PDCS) (Documento nº. 94)

A Figura 3.1 mostra as disciplinas de “Formação Básica”: Contabilidade, Matemática, Economia Aplicada, Filosofia e Ética no Trabalho, Pesquisa e Introdução ao Direito, comuns a todos os cursos seqüenciais no campo específico de gestão, conforme informação obtida no documento que mostra o fluxograma da inter-relação das disciplinas dos cursos seqüenciais com os cursos de graduação (Documento nº. 95). A análise do curso superior de formação específica em Gestão de Negócios Imobiliários – GNI – mostra as disciplinas de Formação Específica em Administração: Introdução a Administração I, Introdução a Administração II, Direito e Legislação Imobiliária I, Direito e Legislação Imobiliária II, Marketing de Vendas e Transações, e Empreendedorismo, que legalmente dão a ligação do curso seqüencial e o curso de Administração (BRASIL, 1999b) e (BRASIL, 2004b). O conhecimento imobiliário é dado pelas disciplinas que compreendem os núcleos de “Formação Não Específica em Administração” e “Formação Específica em Negócios Imobiliários”.

Para fins de obtenção de diploma de curso de graduação, a universidade estudada mostrou o cumprimento da legislação educacional com relação ao aproveitamento de estudos, de forma que os egressos desses cursos seqüenciais devem submeter-se, previamente e em igualdade de condições, ao processo seletivo, regularmente aplicado aos demais candidatos ao curso pretendido; e devem requerer, caso aprovados em processo seletivo, o aproveitamento de estudos relativos ao novo curso de sua matrícula. Essas informações foram obtidas na resolução que trata do aproveitamento de estudos nos processos de transferências para os cursos seqüenciais, incluindo o Portador de Diploma de Curso Superior – PDCS (Documento nº. 95).

Embora previsto nas condições de oferta de cursos seqüenciais, a instituição de ensino superior não havia aplicado a relação dos cursos seqüenciais no âmbito da área de Artes (BRASIL, 1999b). A legislação é clara, quando mais da metade da carga horária exigida pelo curso seqüencial por campo de saber for integrada por disciplinas da área de Artes. Nessa área, em casos excepcionais, e a critério das universidades, o candidato à matrícula pode ser dispensado do certificado de conclusão de ensino médio.

Com a LDB nº. 9.394/96 e a revogação das normas complementares, constantes das Leis nº.s 4.024/61 (BRASIL, 1961), 5.540/68 (BRASIL, 1968) e 7.044/82, tem-se a característica flexível do diploma legal, que substitui a obrigatoriedade do cumprimento de currículos mínimos fixos, determinados pelo CNE (Documento nº. 96). As diretrizes curriculares que devem nortear os currículos plenos dos cursos das diversas instituições de ensino superior apontam para a diversificação de conhecimentos e enfoques conforme a natureza de cada um deles. Desse modo, as diretrizes curriculares em tramitação no CNE estabeleceram, como base geral a ser seguida pelas instituições de ensino superior, em cada curso, a obrigatoriedade de segui-las em mais ou menos 50% da carga horária proposta, sendo a parte restante destinada às diversificações ajustadas no projeto político pedagógico de cada curso. Nesse sentido, o Artigo 49 da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996b), que explicita, textualmente, a obrigatoriedade de recepção de transferências para cursos afins no ensino superior, estabeleceu normas difíceis de serem cumpridas, pois as características de flexibilidade e diversificação dos currículos das várias instituições de ensino superior do país podem dificultar ou até impedir as transferências acadêmicas ou outros atos similares que possam concretizar-se, prejudicando os interessados.

Para análise dos processos de aproveitamento de estudos, para alunos ingressantes em cursos seqüenciais, a universidade delega poderes ao coordenador de cursos seqüenciais. Este deve obedecer a certos requisitos. Para dispensa de disciplinas ofertadas na universidade, em comparação com as cumpridas na instituição de origem, devem ser considerados os conteúdos cumpridos em sua essência, desde que atendidos os objetivos de cada uma delas, evitando-se a simples comparação quantitativa de carga horária. Além disso, não devem ser considerados como critérios para dispensa de disciplinas percentuais mínimos de carga horária cumprida na instituição de ensino superior de origem; a dispensa de disciplinas pode ser feita através de um único conteúdo cumprido ou conjunto deles. A nomenclatura das disciplinas deve ser observada, devendo ser consideradas as alternativas existentes, no que se refere à diversidade delas nas instituições de ensino. É possível, também, a dispensa de disciplinas, considerando-se o equivalente valor formativo, de conteúdo relevante, substituindo outra, considerada complementar na estrutura curricular vigente. As disciplinas não aproveitadas podem ser consideradas como atividades complementares

obrigatórias, para efeito de inclusão em histórico escolar e conseqüente integralização curricular, conforme consta do documento que trata das diretrizes curriculares (Documento nº. 97). Esse fato também pode ser visualizado na diretriz curricular usada na proposta do curso de Paisagismo e Jardinagem (Documento nº. 97)

Os cursos de Decoração de Interiores, Gastronomia e Alimentos, Técnicas em Assessoria e Secretariado e outros tiveram alunos para os quais foram feitos processos de aproveitamento de estudos. A faixa etária dos alunos, em média, está entre 25 a 35 anos de idade, muitos deles já haviam ingressado em cursos superiores ou mesmo em cursos seqüenciais e não haviam concluído, mas pediam equivalência das disciplinas já cursadas. Outro caso era de alunos que vinham de outras instituições de ensino superior, mas na instituição de origem a grade curricular era diferente para o mesmo curso seqüencial. O curso seqüencial tem como uma das características atender a especificidade regional, de modo que os cursos superiores de formação específica em Gestão Imobiliária, ofertados por algumas IES (Unicentro, PUC/PR, Cesumar), tenham grade curricular diferente do curso superior de formação específica em Gestão de Negócios imobiliários, ofertado pela instituição em estudo.

O sistema de avaliação e organização do período letivo foi definido no regime acadêmico da universidade. O regime adotado para os sete cursos seqüenciais de formação específica, ofertados a partir de 2001 assim como para reoferta e acréscimos de outros cursos seqüenciais ao longo do período analisado, é o seriado semestral, ofertado em 20 semanas. O ano letivo, independentemente do ano civil, abrange no mínimo 200 dias de trabalho escolar efetivo, distribuídos em dois semestres independentes, conforme o regime acadêmico adotado. O semestre letivo prolonga-se, sempre que necessário, para o integral cumprimento do conteúdo e da carga horária estabelecida nos programas das disciplinas nele ministradas e demais atividades curriculares, atendendo a legislação vigente, conforme a resolução que trata do regime acadêmico e sistema de avaliação dos cursos seqüenciais (Documento nº. 98). As demais atividades curriculares podem ser realizadas fora do turno previsto na matrícula, quando a natureza das mesmas assim o exigir. A matrícula inicial, a renovação de matrícula, trancamento de matrícula, transferências, matrículas de portadores de diploma de curso superior e

aproveitamento de estudos, seguem as normas estabelecidas regimentalmente para os cursos de graduação.

É o mesmo documento que regula a avaliação do desempenho escolar que é feita por disciplina, abrangendo os aspectos de frequência e aproveitamento. Cabe ao docente a atribuição de notas de avaliação e a responsabilidade pelo controle de frequência dos alunos, devendo o coordenador de curso fiscalizar o cumprimento dessa obrigação, intervindo, quando necessário (Documento nº. 99). É atribuída nota zero ao aluno que usar meios ilícitos ou não-autorizados pelo professor, quando da elaboração dos trabalhos, das verificações parciais, ou de qualquer outra atividade que resulte na avaliação do conhecimento por atribuição de notas, sem prejuízo da aplicação de sanções cabíveis por esse ato de improbidade. A frequência às aulas e demais atividades escolares permitidas aos alunos matriculados é obrigatória, vedado o abono de faltas, excetuados os casos previstos na legislação vigente.

São atividades inerentes ao processo ensino-aprendizagem, além das provas escritas e orais previstas nos respectivos planos de ensino, as preleções, pesquisas, exercícios, arguições, trabalhos práticos, seminários, visitas técnicas, estágios e outras julgadas necessárias. O aproveitamento em disciplinas é resultante de média aritmética extraída de duas notas atribuídas ao aluno no decorrer do período letivo. Respeitado o limite mínimo de frequência, é considerado aprovado o aluno que obtém nota igual ou superior a seis, em escala variável de zero a dez, e a frequência mínima de 75%.

O aluno reprovado por insuficiência de frequência ou de notas pode ser promovido à série seguinte com dependência em até duas disciplinas da série imediatamente anterior. Nesses casos, o aluno deverá ter acompanhamento de estudos elaborado pelo professor responsável, o qual deve providenciar: plano de estudos e cronograma de atividades. Na universidade, as atividades podem ser cumpridas por meios virtuais disponíveis, desde que previstos no plano de estudos, previamente colocado à disposição do aluno. Não se admite nova promoção, com dependência de disciplina na série não imediatamente anterior, ressalvada a hipótese do não-oferecimento da disciplina. A avaliação das disciplinas em regime de dependência ou adaptação é a mesma em relação às cursadas regularmente na série.

Os procedimentos acadêmicos com relação à segunda chamada de provas ou trabalhos escolares, tratamento excepcional e participação em eventos oficiais, seguem as normas regimentais e complementares aplicadas aos demais alunos de graduação.

Conforme informação obtida na resolução proposta pela reitoria (Documento nº. 100), a admissão de aluno especial em disciplinas dos cursos seqüenciais faz parte da função da universidade em propiciar condições de atualização e aprimoramento profissional nas várias áreas de conhecimento à comunidade na qual se insere. A admissão de aluno especial em disciplinas dos cursos seqüenciais é permitida, independentemente da classificação em processo seletivo para ingresso em curso superior. A admissão tem por objetivo o aprimoramento profissional, a complementação de estudos ou a ampliação da área de conhecimento dos interessados.

Podem candidatar-se à condição de aluno especial aqueles: portadores de diploma ou certificado de conclusão do ensino médio; portadores de diploma ou certificado de conclusão do ensino superior; e alunos dos cursos seqüenciais ou de graduação. Consiste em três o limite máximo de matrículas anuais em disciplinas dos cursos seqüenciais ou de graduação, cumpridas em um ano ou dois semestres, não podendo o interessado ultrapassar, no total, o limite de 30% de disciplinas ofertadas em determinado curso.

Os colegiados de cursos devem definir as disciplinas dos cursos seqüenciais que podem ser ofertadas para os alunos especiais. A lista de disciplinas deve conter: código e nome das disciplinas; turno de oferta; e número de vagas disponíveis, por turma e disciplinas. Do mesmo modo, deve ser publicado edital referente às disciplinas a serem ofertadas. Os editais são publicados em períodos distintos para as disciplinas dos cursos seqüenciais, conforme calendário acadêmico. O candidato a aluno especial deve formalizar requerimento junto às secretarias dos centros de estudos, anexando a seguinte documentação: uma fotocópia do diploma ou certificado de conclusão do ensino médio ou do ensino superior; e uma fotocópia do histórico escolar correspondente.

O aluno matriculado regularmente em cursos da universidade pode candidatar-se à matrícula na condição de aluno especial nos cursos seqüenciais, desde que haja compatibilidade de horários e não tenha pendências com a

instituição. As solicitações de matrícula na condição de aluno especial são analisadas, verificando-se o cumprimento do edital específico.

Se houver maior número de inscritos do que o de vagas ofertadas, procede-se à seleção, considerando como critério a ordem classificatória das médias aritméticas das notas de cada histórico escolar apresentado. Após a verificação dos processos e classificação dos inscritos, se for o caso, são convocados os candidatos para a efetivação da matrícula. Para a efetivação da matrícula, na condição de aluno especial, os interessados devem apresentar cópia da documentação pessoal exigida regularmente. Ao aluno especial não é permitido o trancamento de matrícula. O aluno especial está sujeito às mesmas normas acadêmicas aplicáveis aos alunos regulares da Instituição.

Ao aluno especial aprovado em disciplinas dos cursos seqüenciais é fornecido, mediante solicitação, certificado do qual deve constar: o nome da disciplina; a carga horária; a média e freqüência obtida; o período letivo de cumprimento; e a ementa da disciplina.

O movimento das regras operacionais percebido pela análise documental permite uma prévia conclusão com relação à legislação e documentação complementar. A interpretação dos pareceres e resoluções homologados pela SESu/MEC, no que concerne ao definido pelas resoluções com relação ao detalhamento das regras operacionais, foi seguida pela universidade que implementou os cursos seqüenciais. A universidade possui uma documentação preparada para o reconhecimento efetuado pela comissão composta de três membros designados pela SESu/MEC. Os documentos se apresentam corretos e organizados na ordem que é solicitada conforme Parecer 968/98, Resolução CES/CNE nº. 01/99 e Portaria nº. 4.363/04. Os formulários para autorização ou reconhecimento do curso seqüencial de formação específica foram devidamente preenchidos para os sete cursos que serão submetidos ao reconhecimento e os projetos pedagógicos dos cursos estão devidamente elaborados.

Entretanto, durante a coleta dos dados, como estudo observacional, nas reuniões realizadas para criação dos cursos seqüenciais, presenciou-se a tensão em relação a: o quê, como, quanto, para quem ofertar cursos seqüenciais. O tipo de curso a ser ofertado estava muito relacionado ao que outras universidades vinham propondo, conforme informações que provieram de outras instituições e foram seguidas na implantação dos cursos (Documento nº. 101). As questões mais

freqüentes feitas pelos alunos dos cursos seqüenciais ofertados na universidade sob estudo eram relativas aos Conselhos Federais, por exemplo, em Educação Física, conforme informações constantes do documento do Conselho Federal de Educação Física que veta o exercício dessa profissão por alunos egressos de cursos seqüenciais (Documento nº. 102). Já os documentos provenientes das áreas Saúde, Contabilidade, Veterinária, mostram que os respectivos Conselhos Federais sancionam o exercício profissional por alunos desses cursos (Documento nº. 103). Essas questões mostravam o que é permitido propor para a oferta de curso superior de formação específica, mas não esclarecem o que é permitido ao egresso dos cursos em relação ao mercado de trabalho.

A outra questão diz respeito a como esses cursos seriam ofertados, o que também era uma barreira a ser transposta. Outra universidade, localizada na mesma cidade, havia proposto cursos seqüenciais e não havia tido demanda, embora tivesse investido maciçamente em propaganda. O número de cursos ofertados estava muito relacionado não só com a demanda, mas como uma forma de aproveitar o espaço físico e outros recursos que se encontravam ociosos na instituição. Já a questão relativa à clientela dos cursos seqüenciais começou a ser conhecida somente após a oferta do curso em si, pois para cada curso acabou ocorrendo um público alvo diferente. Essa é uma característica que pode ser observada em visitas a outras universidades. Por exemplo, em Belo Horizonte, Minas Gerais, a PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – oferta o Curso Superior de Formação Específica em Gestão da Produção Industrial, segundo informações obtidas a partir de contatos pessoais e do documento do curso seqüencial (Documento nº. 104). Esses cursos possuem, entre os critérios de seleção, a obrigatoriedade de atuar na área e estar acima de uma determinada faixa etária, 25 anos. O curso é ofertado na FIAT em Betim, Minas Gerais, e uma vez por semestre alguns alunos do curso são enviados a Turim na Itália, para fazer aprimoramento da língua italiana e conhecer a indústria. Esse curso recebeu uma proposta por parte da PUC/MG para ser transformado em curso tecnólogo, mas essa proposta foi rejeitada pela Fiat Automóveis de Turim, sob alegação que necessita do profissional egresso do curso seqüencial.

Os cursos seqüenciais são objeto de convênios de cooperação técnico-científica assinada entre a Fiat Automóveis e a PUC/MG, pois a indústria considera necessário o perfil do profissional de cursos seqüenciais. Assim como

Henry Ford, Taiichi Ohno era produtor de automóveis com sistema de produção em massa lastreada no trabalho vivo, havendo inovação puramente organizacional, não se superando o trabalho vivo imediato (MORAES NETO, 2003). O ensino objetiva preparar os graduandos a administrar grandes empresas, a serem especialistas em áreas específicas e de projeção. Nas empresas, há o embate funcional e a disputa por cargo e salários (RUSSOMANO, 2000) e (MARQUES, 1998). De acordo com a coordenação do curso seqüencial da PUC/MG, existia, durante esse período, uma zona de conflito entre os profissionais já estabelecidos e o que os cursos seqüenciais estariam disponibilizando no mercado para atender a produção industrial.

Na universidade em estudo igualmente à PUC/MG, a implementação de todos os cursos seqüenciais possibilitou verificar a questão da difícil relação entre professores e alunos, no que se refere aos limites do exercício profissional, em face do que estava sendo ensinado nos cursos seqüenciais. Em relação ao limite do exercício profissional tem-se, como parâmetro, as respostas obtidas nas entrevistas feitas com os alunos dos cursos seqüenciais. Foi selecionada a seguinte resposta do aluno:

O curso [...] é meio complicado porque não existe uma classe específica estamos brigando com o mercado de trabalho, relações públicas e turismo. Não existe uma classe formada, consolidada, é um desafio que a agente vai estar encarando no mercado porque nós vamos estar pegando o trabalho, atividade de relações públicas e turismo, você está invadindo o mercado deles então não existe posição de nenhum sindicato, nem conselho só levantamento, questionamento, está em processo ainda (Documento nº. 105).

O Documento (nº. 105) trouxe informações sobre o curso superior de formação específica em Cerimonial e Eventos, e mostra a dificuldade de ingressar e se estabelecer em um mercado de trabalho em que atuam profissionais de relações públicas, hotelaria e turismo. A resposta do entrevistado evidencia a falta de um órgão representativo de classe. Os professores que ministram aulas, em sua maioria, atuam nesse segmento profissional, o que pode dificultar o ingresso dos alunos no mercado de trabalho.

Ainda da relação professores e alunos, muitos exemplos podem ser citados, como o caso da professora que ministra a disciplina de Nutrição do curso

superior de formação específica em Estética e Imagem Pessoal. A docente, em sua avaliação, discutia o problema de alunas do curso seqüencial, apenas com essa disciplina, sentirem-se capazes de fazer receituário de emagrecimento. Isso significa que a aluna tinha uma concepção inadequada do perfil do egresso, informação obtida a partir da entrevista com alunas do Curso Superior de Formação Específica em Estética e Imagem Pessoal na Disciplina de Nutrição (Documento nº. 106). Aliás, a relação entre professor e aluno revela-se como um ponto nevrálgico, conforme depoimento desse aluno, no documento que aborda a entrevista:

Olha! Eu acho que é uma novidade a título de [...]. A [...] implantou esse curso nosso aí e estamos com uma primeira turma de formandos. Mas eu acredito que nós podemos colaborar numa melhora desse curso em vários sentidos. Eu acho que, volto a afirmar a [...] deveria investir mais nos professores. Professores com mais experiência porque se você pegar no contexto geral de todos os cursos seqüenciais a faixa etária nossa, ela não está em 17 anos certo. Nós somos em 20, 30 anos, 40 anos, eu tenho amigo dentro da sala de aula com 70 anos. Quer dizer, como você vai pegar um menino e ensinar um velho com teoria. Então, você precisa associar a teoria à prática (Documento nº. 107).

O Documento (nº. 107) mostra como o aluno se preocupa com a diferença de faixa etária entre alunos e professores, visto que, entre eles, alguns são recém-graduados em Fisioterapia. Para o aluno, a experiência profissional de docente é insuficiente para fazer a relação teoria e prática que o curso seqüencial de Estética e Imagem Pessoal permite.

O curso de Gestão de Negócios Imobiliários foi tomado, por exemplo, para a análise a seguir, por ter sido o primeiro a ser implementado pelas instituições de ensino superior e a pedido do Conselho Federal de Corretores de Imóveis – COFECI. Atualmente, esse curso se apresenta como o maior em número de alunos e abrangência geográfica (Documentos nº.s 108 e 109).

Na seqüência da análise da relação entre professores e alunos, a informação extraída da entrevista com alunos do curso seqüencial (Documento nº. 100) demonstra que tais alunos, segundo o professor de Avaliação de Imóveis, pensavam estar habilitados a fazerem avaliação, atividade pertinente somente ao profissional graduado em Engenharia Civil. Isso significa que os alunos dos cursos seqüenciais, nesses e em muitos outros casos, poderiam prejudicar a sociedade no exercício de sua profissão. No caso específico de Avaliação de Imóveis, esta função

é desempenhada pelo gestor imobiliário, que faz tanto a avaliação econômica quanto a avaliação técnica, e isso significa que o trabalho deveria ser feito por um engenheiro civil e por um economista. Porém, quando se trata de laudo oficial, para fins de inventário, recorre-se aos profissionais de graduação, mas a avaliação para locação é feita nas imobiliárias, sem nenhum constrangimento, pelo gestor de imóveis. Como pode ser visto nessa avaliação efetuada por aluno de curso superior de formação específica em Gestão de Negócios Imobiliários, o Documento (nº. 111) apresenta na entrevista a satisfação do aluno com o curso.

Acredito que o conteúdo das disciplinas desse semestre são relativamente satisfatórios. O conteúdo da disciplina de economia é bastante interessante e muito bem ministrado pelo Prof. [...]. Porém, o fato de termos as quatro aulas semanais concentradas em um mesmo dia atende a necessidade do professor, mas não a do aluno. É uma disciplina muito importante para o curso e, portanto, deveria ser avaliada uma melhor distribuição semanal. Quanto a disciplina de Engenharia e Arquitetura, ministrada pelo Prof. [...], a Instituição foi muito feliz pela contratação pois é muito capaz e consegue transmitir com muita didática o conteúdo da disciplina. Aplicação Imobiliária, ministrada pelo Prof. [...] está iniciando um projeto de Incorporação Imobiliária que será muito importante que se concretize (início, meio e fim) pois trará na prática conhecimentos de muito valor para nós profissionais do setor imobiliário, considerando que esta proposta pode diferenciar-nos dos demais profissionais existentes desse segmento (Documento nº. 112).

Embora o aluno se sinta satisfeito, a entrevista (Documento nº. 112) mostra a preocupação do aluno com a concentração de aulas, pois ela prejudica o aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Os cursos seqüenciais de Gestão Imobiliária são realizados em convênio com entidades públicas ou privadas representativas das categorias profissionais inseridas no campo de saber dos cursos ofertados, de forma que se estabeleçam vinculações das vagas a este segmento, em grau de preferência. As associações comerciais e industriais dos municípios possuem um interesse particular na formação de gestores imobiliários. Esse interesse está associado ao retorno econômico que o volume de negócios imobiliários trazem aos municípios, mesmo quando os imóveis estão à espera de valorização imobiliária.

Em função dessa peculiar característica, a seleção de candidatos é realizada por meio de análise de currículo e aproveitamento escolar, assim são classificados, preferencialmente, os candidatos que atuam há mais tempo em organizações afiliadas às entidades parceiras, cuja atividade principal está inserida

no campo de saber do curso seqüencial ao qual o candidato pleiteia matrícula. Havendo empate, são classificados os candidatos oriundos de escola pública e que apresentem a melhor média de aproveitamento escolar no ensino médio.

Existe no Brasil, atualmente, uma oferta de 1.745 vagas para os cursos superiores em Gestão Imobiliária, oferecidos em 22 Universidades, sendo somente duas públicas. A grande parte se concentra na Região Sul, onde 39,06% dos cursos são oferecidos. Já na Região Norte tem-se 11,06%, 10,18% no Nordeste, 19,23% no Sudeste e 19,8% no Centro-Oeste. A Tabela 3.2 permite visualizar as instituições, o número de vagas, a localização geográfica e a categoria administrativa das IES que ofertam cursos superiores de formação específica, no ano de 2005.

TABELA 3.2 - Gestão Imobiliária, cadastro dos cursos seqüenciais por instituições de ensino superior e localização geográfica, 2005.

INSTITUIÇÃO	CIDADE/UF	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS
Universidade Severino Sombra - USS	Vassouras-RJ	Privada - Filantrópica	30
Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN	Dourados-MS	Privada	80
Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas - CIESA	Manaus-AM	Privada	200
Universidade Tiradentes - UNIT	Aracaju-SE	Privada	60
Universidade de Caxias do Sul - UCS	S. Sebastião do Caiua -RS	Privada - Comunitária	50
Centro de Ensino Superior Farroupilha - CESF	Farroupilha-RS	Privada	100
Universidade Salvador - UNIFACS	Salvador-BA	Privada	55
Universidade de Caxias do Sul - UCS	Canela-RS	Privada - Comunitária	50
Centro Universitário Univates - UNIVATES	Lajeado-RS	Privada - Comunitária	60
Universidade de Caxias do Sul - UCS	Caxias Do Sul - RS	Privada - Comunitária	100
UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA - UVA	Rio De Janeiro-RJ	Privada - Filantrópica	60
Centro Universitário de Brasília - UniCEUB	Brasília - DF	Privada	100
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	São José-SC	Privada - Filantrópica	45
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB	Campo Grande - MS	Privada - Comunitária - Confessional - Filantrópica	60
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Ponta Grossa -PR	Pública Estadual	45
Centro Universitário Vila Velha - UVV	Vila Velha -ES	Privada	100
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	Londrina-PR	Privada	100
Centro Universitário Monte Serrat - Unimonte Em Extinção	Santos - SP	Privada - Filantrópica	50
Universidade Potiguar - UNP	Natal - RN	Privada - Comunitária	60
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	São José dos Pinhais-PR	Confessional - Filantrópica	120
Universidade Estadual de Guarapuava - UNICENTRO	Guarapuava - PR	Pública Estadual	30
Universidade São Judas Tadeu - USJT	São Paulo - SP	Privada	90
Universidade Católica de Brasília - UCB	Brasília - DF	Privada - Confessional - Filantrópica	100
Total de vagas			1.745

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos Documentos (nº.s 113 e 114)

O perfil dos alunos das primeiras turmas do curso de Gestão de Negócios Imobiliários da Universidade em estudo revela que os alunos, em sua

maioria, são do sexo masculino (69%) e, com relação à faixa etária dos alunos, 55% têm idade superior a 36 anos.

Quando questionados acerca da situação escolar, 90% dos alunos se declararam afastados dos bancos escolares e, com relação ao tempo de afastamento, 46% dos alunos estavam afastados há mais de dez anos. No ensino médio, 40% tiveram formação técnica, 31% educação geral, e 28% curso supletivo. Sobre a realização de curso pré-vestibular, apenas 16% o fizeram, e apenas 9% dos entrevistados já são graduados em algum curso superior.

Entre os alunos, 78% estão empregados e 12,5% dos entrevistados se declararam proprietários de empresa imobiliária; 28,12% exercem cargo de chefia; e 65% ganham acima de 5 salários mínimos. Com essas características e pelo volume de alunos hoje matriculados nos cursos de Gestão Imobiliária, o mercado de trabalho está bem definido.

As entrevistas com alunos de Gestão de Negócios Imobiliários originaram os documentos nº. 115 e nº. 116. Os documentos questionam os alunos do curso acerca da grade curricular e as habilidades desenvolvidas no curso. Eles têm a seguinte posição:

A grade curricular deveria ser revista, dando ênfase a algumas matérias como: avaliações, negociação (Documento nº. 115).

Sobre as habilidades desenvolvidas faltou à prática em matéria ministrada dentro da sala de aula, então faltou para nos colocarmos em prática aquilo que os professores estavam passando em sala de aula. Com relação com as empresas faltam conhecimentos dos empresários da nossa profissão como gestores de [...], sobre os conteúdos dentro das disciplinas, deveria ser mais voltados ao [...], pois tem matérias que não se aplicam ao gestor de [...] e sim em ao profissional a de administração, a metodologia faltou algumas coisas os professores tem um bom nível de conhecimentos acadêmico, mas faltou a pedagogia são ótimos profissionais, em relação às avaliações faltou um pouco de seriedade dos professores para avaliar aquilo que vendo em sala de aula (Documento nº. 116).

Os alunos se manifestaram apontando falhas nas disciplinas de avaliação de imóveis e de negociação. Eles alegam a existência de falta de seriedade por parte dos docentes na condução de seu trabalho na universidade e falta de relação entre a teoria e a prática.

Também aparecia, com muita frequência, a relação abalada entre alunos dos cursos seqüenciais e alunos dos cursos de graduação. A questão principal é de o alunado entender que, após a diplomação, tudo seria possível no

exercício da profissão, informação obtida a partir da análise do projeto pedagógico (Documento nº. 117).

As ofertas de cursos seqüenciais consideram a demanda existente pelo curso como forma de se viabilizar a questão financeira, e esse fato não se resume à instituição sob estudo. É necessário que o curso, além de viabilizar o pagamento das despesas, também auxilie os cursos que têm dificuldade de demanda e já estão instalados. Na mesma linha, os cursos seqüenciais têm maior facilidade para serem ofertados, por não possuírem o caráter de curso permanente como os cursos de graduação. Isso significa que eles podem ser ofertados em um semestre e retirados da seleção dos cursos a serem ofertados no semestre letivo subsequente. Muitas vezes, esses cursos voltam a ser ofertados com modificações na grade curricular de forma a atender às especificidades regionais do mercado de trabalho. O curso de Gestão Imobiliária, ofertado praticamente no Brasil todo, a pedido do COFECI, é ofertado da seguinte forma, conforme explicitado no *folder*:

O curso de Gestão Imobiliária é destinado, sobretudo aos funcionários de imobiliárias, construtoras e incorporadoras que lidam diretamente com os clientes, a exemplo dos setores de cobrança e comercial, além de engenheiros, arquitetos e consultores imobiliários. A coordenação é da contadora [...], sócia da [...] Consultoria Imobiliária, parceira da [...] no projeto (Documento nº. 118, p. 1).

A chamada de alunos para o curso seqüencial mostra, sutilmente, a relação entre universidade e o segmento imobiliário. Na necessidade de mostrar a relação entre teoria, prática e mercado de trabalho, comunica que a coordenação é feita por profissional da área de negócios imobiliários.

Os motivos relativos à oportunidade de concluir um curso superior e ampliar conhecimento na área de atuação levaram o aluno entrevistado a fazer um curso seqüencial, informações obtidas a partir da entrevista com aluno do curso superior de formação específica em de Gestão de Recursos Humanos (Documento nº. 119). Assim tem-se a seguinte resposta:

Foram vários os motivos que me levaram a buscar o Curso Seqüencial de Formação Específica. Em princípio, vi nessa oportunidade poder concluir um curso superior, abandonado há mais de 20 anos. Isso sempre foi muito frustrante para mim. O fato de ser um curso rápido, de apenas 2 anos de duração foi mais um dos motivos para fazê-lo. Buscar o conhecimento acadêmico é importante para quem deseja realmente crescimento e

sucesso profissional. Amigos incentivaram-me e permitiu-me refletir sobre essa escolha (Documento nº. 119).

A oportunidade de concluir um curso superior, o tempo de duração do curso seqüencial de dois anos, a necessidade de aprimoramento profissional, estavam entre os motivos mais citados pelos alunos.

Os cursos são criados de acordo com as novas profissões que vêm despontando no mercado de trabalho, tais como, Gestão de Recursos Humanos, Estratégias de Vendas, Beleza, Estética e Imagem Pessoal, Decoração, Movelaria, Negócios Imobiliários, Ecologia, Turismo Rural, Negócios em Pequenas Empresas, Computação e muitos outros segmentos, segundo informações extraídas de documentos que listavam as perguntas mais freqüentes feitas acerca dos cursos seqüenciais (Documento 120). Vários segmentos possuem especificidades da região, como mostra essa chamada para o processo seletivo:

Pioneiro no Norte e no Nordeste, o curso de gestão de seguros tem sido bastante procurado, segundo o coordenador [...], professor da Escola Nacional de Seguros/Bahia. "O mercado é muito carente em termos de formação específica", analisa, informando que a maior demanda tem sido por parte de profissionais que já atuam na área, como corretores, vendedores ou produtores ligados a corretoras de seguros. Para evitar evasão, o processo seletivo, segundo ele, contará com uma entrevista individual para avaliar o grau de interesse do candidato e prova de redação. O setor de seguros representa 3% do PIB baiano e passou por grandes mudanças após o Código de Defesa do Consumidor (Documento nº. 121, p. 1).

As informações do documento nº. 121 mostram que a universidade oferta os cursos seqüenciais e informa que existe demanda desses profissionais no mercado de trabalho.

Quanto a esses outros cursos, há informações diferentes. O curso de Gestão Estratégica de Vendas possui quatro turmas de 60 alunos, e isso significa que, nessa região, o comércio é muito expressivo. O curso de Estética e Imagem Pessoal enfrenta muitas questões pendentes quanto à legalização do exercício da profissão, por ser considerado da área da saúde, mas dele são ofertadas duas turmas. Informações acerca desses cursos foram extraídas do projeto pedagógico e da grade curricular (Documentos nº.s 122 e 123). O curso Decoração de Interiores, visto como parte do curso de Arquitetura, possuía quatro turmas sendo ofertadas em 2003, e não mostrou declínio desde a sua criação. Os alunos são jovens que

pretendem continuar estudando quando concluir o curso seqüencial e, especificamente, alguns desejam fazer Arquitetura.

As instituições de ensino superior divulgam na mídia os processos seletivos, principalmente por meio de chamadas no rádio e na televisão. O acirramento da competição no mercado de ensino universitário revela a profissionalização e a agressividade das propagandas utilizadas pelas universidades para conquistar o consumidor. Em geral, usam-se várias formas para atrair os alunos para os cursos seqüenciais, conforme os modelos das frases nos *folders*:

- *Folder* Cursos Seqüenciais "Tem algo de novo no ensino superior", no período de 27/03 a 16/04/2002 (Documento nº. 124).
- *Folder* "Curso superior em 2 anos", período de 29/01 a 13/02/2003 (Documento nº. 125).
- *Folder* Vestibular de cursos seqüenciais: "Conheça o caminho mais rápido", 2003 (Documento nº. 126).
- *Folder* "Curso Seqüencial em Gestão Imobiliária - a melhor alternativa de formação superior em 2 anos – 2003" (Documento nº. 127).
- *Folder* Gestão Imobiliária – "Curso seqüencial de nível superior credenciado pelo COFECI", 2003 (Documento nº. 128).
- *Folder* CS em GI - 2003 - campus Guarapuava -Curso seqüencial de nível superior credenciado pelo COFECI (Documento nº. 129).
- *Folder* – [...] - Folder - "curso superior em 2 anos - seu passaporte para o futuro" – 17/02/2005 (Documento nº. 130).
- *Folder* Cursos seqüenciais - "Diploma universitário e inserção rápida no mercado de trabalho", 29/01/2004 (Documento nº. 131).
- *Folder* [...] vestibular 2004 - Cursos seqüenciais e cursos tecnológicos - fev 2004 - 4 campi (Documento nº. 132).
- *Folder* - [...] - Folder para instituições "Quem segue o melhor caminho, vai mais longe" 08/06/2005 (Documento nº. 133).

- *Folder* - "[...] uma Universidade arrojada - Seu futuro está aqui" 2005 (Documento nº. 134).
- *Folder* "A Universidade de [...] é pioneira no Brasil na oferta dessa nova modalidade de cursos" 2005. (Documento nº. 135).
- *Folder* "Curso de graduação e curso superior em 2 anos, todos com excelentes conceitos no MEC", no período 30/01/2006 (Documento nº. 136).
- *Folder* "Faça um curso superior em 2 anos prova única de redação", 29/01/06 (Documento nº. 137).

Os *folders*, em geral, chamam a atenção das pessoas e enfatizam que se trata de cursos de dois anos que possibilitam o ingresso mais rápido ao mercado de trabalho. Esse tipo de propaganda parece ser incisivo e consegue chamar a atenção do alunado para os cursos seqüenciais mais do que os argumentos utilizados pelo coordenador dos cursos. Vejamos o texto publicado na mídia sobre os cursos seqüenciais, que traz a seguinte explicação:

A [...] conta com sete cursos seqüenciais de formação específica. Segundo o professor [...], coordenador dos cursos, o objetivo é atender a uma demanda social ampla ofertando vagas no ensino superior para os adultos e jovens que desejam adquirir conhecimento acadêmico.

Os cursos seqüenciais nasceram na Europa há mais de 200 anos e na América do Norte há 110 anos. No Brasil, desde 1996, eles são uma oportunidade de ensino superior criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para desenvolver nos estudantes uma habilidade específica e suprir a demanda do mercado brasileiro por trabalhadores qualificados em um campo específico do saber.

De acordo com o professor [...], a grande diferença dos cursos seqüenciais de formação específica em relação aos de graduação, é que aqueles são cursos de nível superior onde o profissional adquire habilidades específicas para o trabalho. Já os cursos de graduação compreendem a formação em áreas de conhecimento tais como: matemática, física, química, medicina, fisioterapia, etc. Com o objetivo de formar pesquisadores, professores, formadores de opinião, explica.

As inscrições para o processo seletivo dos cursos seqüenciais estão previstas para fevereiro de 2003. As aulas deverão começar em março (Documento nº. 138).

A propaganda dos cursos seqüenciais consegue trazer os alunos de volta para a sala de aula, mas o que mais se observa é a questão do tempo de duração, ou seja, é um curso superior em dois anos. Também se leva em conta a oportunidade de aprimorar conhecimentos, a obtenção de formação específica e o

fato de já atuar na área. Para os alunos dos cursos seqüenciais da universidade em estudo, existe um motivo específico para realizar o curso seqüencial. Conforme informações extraídas das entrevistas (Documentos nº.s 139 a 143), as respostas foram:

Na verdade, quando optei em fazer este curso, olhei uma propaganda e me chamou a atenção pelo tempo dele, de ser rápido. E de estar totalmente envolvido com a minha área. Eu acho que esse é o motivo mais específico. Da área de vendas a qual eu atuo já faz 15 anos. Como um complemento (Documento nº. 139).

Bom, escolhi o curso seqüencial porque ele oferece uma formação específica num determinado período de tempo, que é bem menor do que uma graduação normal, é um curso novo em Londrina que está crescendo e eu me interessei bastante (Documento nº. 140).

Quanto ao curso específico eu acho que é pelo tempo de duração, por ele ser um curso de dois anos. E se alguém teve alguma coisa foi a minha família, meu marido porque eu trabalho com eventos e gosto, faço na firma então foi mais assim, influência mais dos familiares (Documento nº. 141).

Ah! Eu vi uma propaganda do curso seqüencial e que seria realizado em dois anos e isso me despertou o interesse. Por esse motivo estou fazendo o curso seqüencial de Gestão de Recursos Humanos (Documento nº. 142).

O motivo que me fez optar por esse curso, é um curso mais rápido, com menos tempo de aula, e me faz crescer na empresa e aperfeiçoar o que estou fazendo (Documento nº. 143).

A questão do tempo de duração, dois anos, é quase decisiva na escolha do curso seqüencial entre as opções ofertadas pelo ensino superior. Além dos dois anos, as novas profissões, as formas de realização do processo seletivo, a questão das mensalidades também precisam ser consideradas. Os cursos seqüenciais têm uma mensalidade bem inferior, quando comparados com os cursos de graduação ou de formação de tecnólogos. Mesmo com mensalidades inferiores, muitos cursos não foram ofertados, dependendo do público alvo a quem se destinam, e acabam com número insuficiente de alunos inscritos. O Curso Superior em Logística de Supermercado, curso seqüencial, é um dos vários sem alunos inscritos, pois a mensalidade de R\$ 120,00 era considerada elevada para as pessoas que trabalham nos supermercados da região. Informações extraídas das chamadas para o processo seletivo em Belo Horizonte, Minas Gerais, e Maringá, Paraná, mostraram que os valores das mensalidades a serem pagos pelos alunos são próximos (Documento nº. 144). Os cursos, em média, têm uma mensalidade de R\$ 190,00, mas com o desconto por serem pagos até o primeiro dia útil há um

decrécimo para R\$ 120,00. O texto a seguir é um exemplo de como são feitas as ofertas de cursos seqüenciais:

Três novos cursos seqüenciais foram lançados pela Universidade [...] [...] para iniciar este semestre: gestão de seguros, gestão imobiliária e *webmaster*. As inscrições estão abertas e a data para o início das aulas ainda não está definida, devendo ser entre o fim de setembro e o início de outubro. Para os dois primeiros cursos, que têm mensalidades de R\$ 340, estão sendo disponibilizadas 45 vagas. O de *webmaster* tem mensalidade de R\$ 390 e 55 vagas. A taxa de inscrição para qualquer um deles é de R\$ 15 e a duração é de dois anos (Documento nº. 145, p.1).

A informação do documento nº. 145 mostra que os cursos ofertados especificamente na cidade de São Paulo estão com mensalidade superior às praticadas em outras localidades do país. Já a taxa de inscrição para o processo seletivo é inferior. Isso se explica porque nas entrevistas verifica-se que os alunos dos cursos seqüenciais estão há algum tempo sem estudar. No caso de serem aprovados, a maioria tem retornado ao banco escolar, conforme entrevista com a aluna de Técnicas em Assessoria e Secretariado (Documento nº. 146).

Ainda com relação às mensalidades, alguns cursos como Estética e Imagem Pessoal, Gastronomia e Alimentos, *Design* de Moveleira e outros usam laboratórios para as aulas, o que deveria ser um diferencial nas mensalidades, mas foram criados e ofertados para ocupar os laboratórios que no período noturno encontravam-se ociosos. Especificamente para o curso superior de formação específica em *Design* de Moveleira, a questão mensalidade fez com que mais de 40% dos alunos deixassem o curso, em 2001, e nos anos seguintes não houve demanda. Os alunos, quase em sua maioria, são procedentes de um pólo moveleiro, Arapongas no Paraná, mas a renda dos envolvidos é insuficiente para o pagamento de R\$ 120,00 de mensalidade. Também foi proposto aos empresários para que fossem feitas parcerias com a IES, mas a alta rotatividade dos empregados nas empresas moveleiras e a produção de móveis em escala industrial, ou seja, exigência de pouca ou quase nenhuma qualificação, fez com que os mesmos não mostrassem interesse.

A avaliação dos alunos sobre o que eles fariam dos cursos seqüenciais levou às seguintes informações extraídas dos questionários (Documentos nº.s 147 e 148):

Vou acrescentar o seguinte resumidamente. Eu acho que a [...] deveria, isso não é só a minha opinião eu tenho ouvido muitas opiniões de diversos amigos, se preocupar em fazer um investimento nos professores. Nós temos vários professores com nível excepcional e nós vamos perdê-los. Estão atentando para simplesmente o salário certo, e o salário somente não paga cultura. Eu acho que pagar pouco não é sinônimo de que se está fazendo um bom trabalho, pelo contrário, acho que tem que valorizar o profissional e aquele profissional que venha realmente acrescentar não só para o aluno, mas sim para a organização como um todo. Porque é importante quem são os professores? É o fulano, beltrano ou sicrano e ele saber e ele ser um bom professor. Ele ensina bem as teorias, as práticas, ele está associando isso daí. Então eu acho que a [...] deveria se preocupar com mais isso. Preocupar-se com o aluno efetivamente, porque hoje aqui a impressão que eu tenho é a seguinte: 'pagou? Está em dia? Está em ordem. Então não é bem assim. Parte do nosso amigo que conduz o nosso curso, eu acho que falta bastante apoio, credibilidade. Não simplesmente se achar o tal. Eu sou o fulano. Eu acho que todos nós somos adultos. Aqui não é uma escola ou uma faculdade ou uma universidade com crianças. Certo! Eu sou um homem e já com 40 anos, creio que eu sei o que eu quero da minha vida já. Não é verdade! Não precisa ficar aí, olha não pode mascar chiclete, não pode chupar pirulito, não é isso. Sabe, eu acho que tem muita coisa para ficar bom principalmente, dentro da organização. Eu acho que é um comentário e que eu queria deixar aqui o meu repúdio a isso (Documento nº. 147).

Não existe metodologia específica sistematizada de comunicação sendo ministrada no curso. Aliás, venho insistindo e reitero mais uma vez a necessidade de uma disciplina de comunicação, onde esteja incluído o português, informática e técnicas de comunicação. As visitas que fizemos ao site do MEC procurando dados sobre curso seqüenciais nos possibilitaram ver a grade curricular do mesmo curso seqüencial de outras Universidades onde observamos que a maioria deles tem a disciplina de Português. Gostaria ainda de dizer que ainda a tempo de que nossa grade curricular seja revisada e que possamos contar com essa disciplina até o final do curso. Considero da mais alta relevância em se tratando de uma profissional que envolve no cotidiano a comunicação (Documento nº. 148).

As respostas dos alunos dos cursos seqüenciais mostram que existe comunicação entre eles e, de maneira geral, eles estão preocupados com a qualidade do curso enfatizada nos professores e nas disciplinas que compõem a grade curricular. Os alunos dos cursos seqüenciais possuem uma faixa etária média superior à faixa etária dos alunos dos cursos de graduação ofertados na instituição, são mais críticos em relação às aulas, e talvez por já atuarem profissionalmente, conhecem as demandas do mercado de trabalho. Tais características são seguidas pelo ressurgimento de novas formas de procurar aumentar a produtividade — a começar pela produtividade do trabalho, dirigidas para obter a máxima intensidade do trabalho e o máximo rendimento de uma mão-de-obra totalmente flexível (CHESNAIS, 1996) e o preparo educacional como central.

A implementação dos cursos superiores de formação específica cumpre na íntegra as propostas legais do Ministério da Educação, mas os alunos

apresentam muitos pontos cruciais em relação aos cursos seqüenciais ofertados. Entre eles, a falta de relação teoria e prática nos cursos seqüenciais, dada a sua proposta de formação para o trabalho; o desconhecimento por parte dos empresários do que seja o curso seqüencial; a questão dos professores e a falta de experiência para trabalhar com alunos que já atuam no exercício da profissão; e a falta de compromisso por parte da Instituição com os cursos ofertados.

Para uma análise mais completa da oferta dos cursos seqüenciais da universidade em estudo, selecionaram-se os questionários que compõem a avaliação institucional respondidos pelos alunos do curso superior de formação específica em Decoração de Interiores (Documento nº. 149). Esse curso foi selecionado por apresentar características diferentes dos cursos de gestão, que já vem sendo analisado durante a pesquisa, por contar com quatro turmas e estar vinculado ao curso de Arquitetura. No curso de Arquitetura, a decoração de interiores vem sendo relegada a uma função menor: considera-se que não cabe ao arquiteto a decoração de interiores residenciais e comerciais, o desenho de interiores e de paisagismo, a definição da linha completa de móveis e objetos, e pinturas especiais em paredes.

TABELA 3.3 - Decoração de Interiores, grau de importância verificado nos fatores apresentados como importantes para fazer um curso seqüencial, 2003

Fatores	Inexistente	Pequena	Média	Grande	Não informou
O período de 2 anos	-	4	8	14	-
	-	15,4%	30,8%	53,8%	-
Exigência da Empresa	16	2	2	4	2
	61,5%	7,7%	7,7%	15,4%	7,7%
Exigência Familiar	17	2	2	2	3
	65,4%	7,7%	7,7%	7,7%	11,5%
Interesse Pessoal	-	1	-	23	2
	-	3,8%	-	88,5%	7,7%
Valor da Mensalidade	3	5	9	7	2
	11,5%	19,2%	34,6%	26,9%	7,7%
Localização da Instituição	7	8	5	4	2
	26,9%	30,8%	19,2%	15,4%	7,7%
Qualificação / Atualização	2	1	10	12	1
	7,7%	3,8%	38,5%	46,2%	3,8%
Obtenção de Diploma	-	3	7	13	3
	-	11,5%	26,9%	50,0%	11,5%
Escolha da Profissão	-	2	3	20	1
	-	7,7%	11,5%	76,9%	3,8%
Mudança de Emprego	12	2	2	8	2
	46,2%	7,7%	7,7%	30,8%	7,7%

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Documento (nº. 149)

De acordo com o CREA, os cursos seqüenciais, na época do início de oferta, 2001, teriam o exercício da profissão regulamentado, mas em 2002 a posição do Conselho Regional era de rejeição aos cursos seqüenciais. Assim, tem-se a posição da universidade que oferta o curso com sucesso de demanda, mas o órgão representativo de classe se manifestou contra o curso e a posição dos alunos. O documento consiste num questionário proposto a 26 alunos do curso de Decoração de Interiores (Documento nº. 149). A primeira questão procurou argüir o aluno sobre o motivo pelo qual procurou um curso seqüencial. Apenas 5 (19,2%) não responderam a esta pergunta. Como a pergunta foi de livre expressão, pôde-se observar que, na maioria dos casos, o tempo de duração do curso foi o maior incentivador. Outro aspecto levantado foi a atuação no mercado de trabalho.

Na segunda questão do mesmo questionário (Documento nº. 135), solicitou-se aos alunos que fosse informado qual o grau de importância em cada um dos dez fatores reproduzidos na Tabela 3.3. O fator “Interesse Pessoal” foi o que apresentou maior percentual de escolha (88,5%), seguido do fator “Escolha da Profissão”, com 76,9%. Já os fatores que apresentaram menor grau de importância foram “Exigência Familiar”, 65,4% e “Exigência da Empresa”, 61,5%. Pelos dados do documento citado (Documento nº. 149) observa-se que 34,6% dos alunos afirmaram que o fato de a profissão do entrevistado estar relacionada diretamente ao curso, ou seja, de já estar trabalhando na área, influenciou na escolha do curso.

Na Tabela 3.4, observa-se que 81% dos entrevistados afirmaram que a escolha do curso seqüencial está atendendo às suas expectativas profissionais, enquanto apenas 8% deles disseram que isso não ocorre. Analisando-se esses dados em relação à atuação na área do curso, verifica-se que os que afirmaram que o curso não está atendendo às expectativas deram como razão o fato de não estarem ainda atuando na área, enquanto os que afirmaram estar satisfeitos são pessoas que, de alguma forma, já estão atuando na área ou pretendem atuar. Os que assinalaram mais de 3 opções foram descartados por não ser possível a mensuração de seus dados. Na primeira escolha, o item “aula expositiva” foi o que recebeu maior indicação, 34,6%; na segunda, o item “visitas técnicas” obteve também 34,6%; na terceira opção, o item “troca de experiência entre colegas” obteve 26,9%.

Na Tabela 3.4, apresentam-se os itens que auxiliam os alunos no dia-a-dia da profissão. A cada entrevistado foi solicitado no questionário (Documento nº. 135) que assinalasse até 3 alternativas.

TABELA 3.4 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com os itens apresentados que os auxiliam no dia-a-dia da profissão, 2003

Itens	1ª escolha	2ª escolha	3ª escolha	Total
Aula expositiva	9 34,6%	-	-	9 11,4%
Dinâmica de grupo	6 23,1%	2 7,7%	-	8 10,3%
Pesquisa	5 19,2%	6 23,1%	-	11 14,1%
Troca de experiência entre colegas	2 7,7%	2 7,7%	7 26,9%	11 14,1%
Visitas técnicas	-	9 34,6%	2 7,7%	11 14,1%
Seminários	1 3,8%	-	1 3,8%	2 2,6%
Leitura específica	-	-	4 15,4%	4 5,1%
Outros	1 3,8%	-	-	1 1,3%
Palestras	-	-	3 11,5%	3 3,9%
Não informaram	3 11,5%	6 23,1%	9 34,6%	18 23,1%
Total	26 100,0%	26 100,0%	26 100,0%	78 100,0%

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Documento (nº. 149)

Nas três alternativas, os itens “Pesquisa”, “Visitas técnicas” e “Troca de experiência” apresentaram o mesmo percentual, 14,1%.

A Tabela 3.5 apresenta o grau de satisfação dos alunos do curso seqüencial de Decoração de Interiores.

TABELA 3.5 - Decoração de Interiores, grau de satisfação de acordo com a opinião dos alunos sobre os cursos seqüenciais, 2003

Grau de satisfação	Frequência	Percentual
Totalmente Satisfeito	5	19,2
Parcialmente Satisfeito	12	46,2
Pouco Satisfeito	2	7,7
Pouco Insatisfeito	2	7,7
Parcialmente Insatisfeito	4	15,4
Em branco	1	3,8
Total	26	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Documento (nº. 149)

Quanto ao grau de satisfação dos entrevistados com relação ao curso seqüencial, observa-se que 73,1% dos entrevistados estão de alguma forma satisfeitos, enquanto 23,1% estão de alguma forma insatisfeitos. Ressalta-se, ainda, que nenhum dos entrevistados afirmou estar totalmente insatisfeito.

Em seguida, o questionário (Documento nº. 149) solicitou aos entrevistados que dessem sugestões para a melhoria do curso, mas apenas nove o fizeram. Os pontos levantados pelos alunos tinham, de algum modo, relação com as questões didáticas do curso.

Quanto à faixa etária dos entrevistados, observa-se que a média não ultrapassa os 25 anos (53,8%), enquanto apenas 3,8% estão com idade superior a 45 anos, segundo dados do Documento nº. 149. Quanto ao sexo dos entrevistados, observa-se uma predominância do sexo feminino (76,9%), enquanto os entrevistados do sexo masculino somam 23,1%. Observa-se nessa Tabela que 53,8% dos entrevistados possuem o Ensino Médio completo, enquanto 15,4% iniciaram o curso superior e 23,1% já concluíram uma outra faculdade, assim como outros 7,7% já completaram uma pós-graduação (Tabela 3.6).

TABELA 3.6 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com a escolaridade, 2003

Grau de escolaridade	Freqüência	Percentual
Ensino Médio completo	14	53,8
3o. Grau incompleto	4	15,4
3o. Grau completo	6	23,1
Pós-graduação	2	7,7
Total	26	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Documento (nº. 149)

Quanto às atividades profissionais, 42,3% dos entrevistados afirmaram estar trabalhando. Em relação à distribuição dos entrevistados de acordo com a renda aproximada, 42,3% dos entrevistados têm uma renda de até 5 salários mínimos. Outro dado relevante é que 34,6% não deram informação ou disseram não possuir renda qualquer (Documento nº. 149).

Quanto à profissão, 34,6% dos entrevistados são funcionários públicos e 23,1% são profissionais liberais. Entre outras profissões citadas, estão as de técnico em enfermagem e técnico em arquitetura (Tabela 3.7).

Analisando a Tabela 3.7 é possível identificar que no item ‘empresas e local de trabalho’, 23,1% dos entrevistados dizem trabalhar na área relacionada ao curso, 46,2% não deram informação e os demais estão distribuídos em vários outros segmentos.

TABELA 3.7 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com a profissão, 2003

Profissão	Freqüência	Percentual
Funcionário Público	9	34,6
Profissional Liberal	6	23,1
Assalariado	5	19,2
Estudante	2	7,7
Do lar	2	7,7
Empresário	1	3,8
Outros	1	3,8
Total	26	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Documento (nº. 149)

Foram analisadas as informações constantes do Documento nº. 149 (relatório de avaliação institucional) no que se refere à distribuição dos entrevistados de acordo com o tempo em que está no atual emprego. Observou-se, a esse respeito, que somente 42,3% dos entrevistados afirmaram estar empregados, e destes, apenas 30,8% estão empregados há menos de 5 anos. Quanto à função desempenhada na profissão, pôde-se observar que existe uma diferença muito grande, pois apenas no nível de “Direção” houve mais de uma resposta.

É do mesmo documento que se obtém a análise sobre a intenção de fazer outro curso superior: 80,8% dos entrevistados deram resposta afirmativa, demonstrando certo desejo de sempre estar se aperfeiçoando. Quanto ao curso de preferência, 53,8% afirmaram querer cursar Arquitetura e Urbanismo, considerando que esta é a área de conhecimento à qual o curso Decoração de Interiores está ligado, 23,1% indicaram outros cursos, e 57,6% não responderam. Assim como foi elevada a percentagem dos que desejam fazer outro curso superior, também foi elevada a percentagem dos que desejam fazer especialização (92,3%). Os 7,7% restantes não informaram. Quanto à área na qual desejam fazer especialização, 69,2% preferem cursos ligados à área de Arquitetura, ou seja, na área em que o atual curso está inserido, dando, portanto, continuidade aos atuais estudos.

O desejo de os alunos dos cursos seqüenciais fazerem outro curso superior e cursos de especialização mostra a preocupação de que “as estruturas de emprego evoluem à medida que as sociedades progridem e a máquina substitui o

homem” (UNESCO, 2003a, p.143) e (BRASIL, 2003d). Essa é uma perspectiva que vem sendo veiculada nas últimas décadas, dentre muitas outras. Parece inequívoco que as estruturas de emprego evoluem, mas as mudanças ampliam as necessidades de desenvolvimento de capacidades intelectuais. Em matéria de qualificação, esses documentos internacionais apontam a exigência cada vez maior de habilidades para ocupar postos de trabalho. A pressão das modernas tecnologias dá vantagem a quem é capaz de as compreender e dominar. Os empregadores são cada vez mais exigentes no sentido de requererem empregados que resolvam problemas e tenham iniciativas. A necessidade tem-se voltado cada vez mais para a cultura geral e o conhecimento das possibilidades oferecidas pelo meio humano.

O mesmo questionário perguntou aos entrevistados quais as habilidades requeridas em seu trabalho, no intuito de verificar se existe uma relação entre estas habilidades e o curso que estão fazendo. Apenas 42,3% dos entrevistados apontaram algumas habilidades, sendo as mais citadas as referentes à criatividade, raciocínio rápido, informática, desenho, habilidades técnicas, entre outras. Observa-se que as habilidades citadas encontram-se explicitadas na proposta do curso.

Em relação à distribuição dos entrevistados quanto às habilidades necessárias ao próprio trabalho que são ensinadas ou desenvolvidas no curso seqüencial escolhido, pôde-se perceber que foi pequeno o percentual (23,1%) de entrevistados que afirmaram aprender habilidades necessárias em seu curso seqüencial.

Segundo essa perspectiva, muito se fala na necessidade de serem desenvolvidas novas orientações para o ensino superior, capazes de propiciar maior significação e relevância social aos universitários. A escola é a instituição social que busca proporcionar a aprendizagem às novas gerações e, no entanto, é sempre criticada pelo pequeno desenvolvimento intelectual produzido na maioria dos jovens que permanecem nela por muitos anos (UNESCO, 2003a), (BRASIL, 2003c) e (BRASIL, 2003d). O fracasso não pode ser atribuído, simplesmente, aos sujeitos que vão à escola na busca de sua inserção social e nem às outras instituições de forma generalizada. É no âmbito da universidade também que se deve buscar respostas para a baixa aprendizagem dos estudantes e seu desenvolvimento intelectual insuficiente. Também não se pode falar de uma universidade genérica, sem

mencionar seus componentes curriculares e os professores que têm a responsabilidade de desenvolvê-los.

Ainda no questionário (Documento nº. 149), pôde-se observar que praticamente quase todas as empresas têm conhecimento de que seus funcionários fazem o curso seqüencial de Decoração de Interiores. Quanto à manifestação da empresa sobre o curso seqüencial que seu funcionário está fazendo, apenas 15,4% se manifestaram e o fizeram com apoio total aos alunos. Lembre-se, a esse respeito, que 42,3% dos alunos afirmaram trabalhar.

A Tabela 3.8 apresenta informações referentes à satisfação dos alunos com o conteúdo do curso, desempenho dos professores e avaliação da aprendizagem. Salienta-se que a importância das disciplinas é demonstrada pelo que o curso oferece.

TABELA 3.8 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com o percentual de satisfação referente às questões sobre conteúdo ministrado, desempenho dos professores e avaliação da aprendizagem, em percentual.

Conteúdo Ministrado		CT	CNT	NO	DNT	DT
1	Os temas apresentados são relevantes e atuais.	42,3	46,2	0	3,8	0
2	Os conteúdos ministrados são aplicáveis em sua atividade.	38,5	46,2	3,8	3,8	0
3	O conteúdo da disciplina é importante para o curso.	46,2	30,8	0	11,5	3,8
4	A relação entre teoria e prática permite desenvolver habilidade para a solução de problemas profissionais.	34,6	42,3	3,8	7,7	3,8
Desempenho de Professores		CT	CNT	NO	DNT	DT
5	Apresentou, no início do curso, conteúdo, objetivos, metodologias, critérios de avaliação e bibliografia.	42,3	23,1	0	15,4	0
6	Relaciona o conteúdo da disciplina com aplicações práticas e profissionais.	15,4%	50,0	7,7	11,5	0
7	Demonstra domínio atualizado da disciplina.	26,9	42,3	3,8	11,5	0
8	Dá exemplos adequados e atuais.	38,5	38,5	3,8	3,8	0
9	Cria um clima favorável à participação dos alunos	30,8	34,6	3,8	15,4	0
10	A metodologia de aula utilizada pelo professor é dinâmica e prende a atenção.	19,2	38,5	3,8	19,2	3,8
Avaliação da Aprendizagem		CT	CNT	NO	DNT	DT
11	O professor deixa claras as regras da avaliação na disciplina.	38,5	30,8	3,8	0	7,7
12	O nível de exigência das avaliações é compatível com as atividades realizadas em sala de aula.	19,2	38,5	3,8	3,8	19,2
13	As avaliações valorizam mais a reflexão e a análise crítica do que a memorização de dados e fatos.	30,8	34,6	3,8	7,7	7,7

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Documento (nº. 149)

Quanto à manifestação dos órgãos representativos da própria categoria (Sindicatos, Conselhos Regionais, Federações, Confederações, outros), 84,6% dos entrevistados não souberam responder e os restantes registraram em suas respostas que estes órgãos vêem o curso seqüencial como importante ou como um técnico. Um entrevistado disse que houve alguém que até lhe perguntou se isso (curso seqüencial) existe.

Sobre o desempenho dos professores, 73,1% dos entrevistados não fizeram comentários complementares, no entanto, os 26,9% restantes assinalaram a falta de didática e de domínio do conteúdo em algumas disciplinas. Já outros simplesmente avaliaram como satisfatório o desempenho dos docentes.

Na avaliação da aprendizagem que abrange nível de exigência, regras de avaliação e tipos de avaliação, 84,6% não fizeram comentários complementares. Os que os fizeram demonstraram descontentamento quanto ao nível de exigência, que é muito baixo. A Tabela 3.9 apresenta a avaliação da coordenação do curso.

TABELA 3.9 - Decoração de Interiores, distribuição dos entrevistados de acordo com percentual de satisfação referentes à coordenação do curso seqüencial, em percentual, 2003.

Coordenação		CT	CNT	NO	DNT	DT
1	O coordenador repassa aos alunos informações importantes do curso.	26,9	34,6	0	7,7	15,4
2	O coordenador se empenha em solucionar problemas identificados no curso.	15,4	46,2	0	0	23,1
Sobre o curso		CT	CNT	NO	DNT	DT
3	O curso contribui para melhorias nas atividades profissionais.	50,0	34,6	3,8	0	0
4	O curso está satisfazendo minhas expectativas pessoais e profissionais.	26,9	53,8	0	0	7,7
5	Tenho todas as informações que preciso sobre meu curso.	23,1	42,3	3,8	3,8	15,4

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Documento (nº. 149)

Sobre o curso seqüencial, 57,7% dos entrevistados optaram por não fazer comentários complementares, no entanto, os 42,3% restantes mencionaram aspectos positivos: o tempo de duração do curso, o preço e a aplicação prática; e como aspectos negativos: a falta de organização e infra-estrutura da instituição, deficiências didáticas, a falta de qualificação do corpo docente e o fato de o curso não estar reconhecido como curso superior. O ponto mais difícil de resolver é o exercício da profissão, pois não faz parte das habilidades do curso trabalhar a parte

de infra-estrutura, ou seja, mover parte da construção de alvenaria, derrubar e refazer paredes, fazer modificações ou propor execução da parte de eletricidade.

O Quadro 3.1 apresenta como tem evoluído a discussão da legalidade de oferta dos cursos seqüenciais, na concepção do MEC. Observa-se que são dez cursos ofertados, dos quais sete são da área de gestão, dois em campos específicos do saber relacionados à área de conhecimento da Arquitetura, e um vinculado à Fisioterapia.

QUADRO 3.1 - Universidade em estudo, Cursos Seqüenciais de Formação Específica, Criação, Autorização e Reconhecimento - Ensino Presencial, 2006

Nº.	Cursos Seqüências	Criação / Autorização			Reconhecimento		
		ATO	Nº..	DATA	ATO	Nº..	DATA D.O.U.
1	Decoração de Interiores	Resolução CONSEPE	144/02	27/02/02	Portaria Ministerial	1.167/05	11/04/05
2	Design de Moveleira	Resolução CONSEPE	138/02	27/02/02	Portaria Ministerial	1.167/05	11/04/05
3	Cerimonial e Eventos	Resolução CONSEPE	139/02	27/02/02	Portaria Ministerial	1.168/05	11/04/05
4	Negócios Imobiliários	Resolução CONSEPE	140/02	27/02/02	Portaria Ministerial	1.168/05	11/04/05
5	Recursos Humanos	Resolução CONSEPE	141/02	27/02/02	Portaria Ministerial	1.168/05	11/04/05
6	Gestão Estratégica de Vendas	Resolução CONSEPE	142/02	27/02/02	Portaria Ministerial	1.168/05	11/04/05
7	Assessoria e Secretariado	Resolução CONSEPE	143/02	27/02/02	Portaria Ministerial	1.168/05	11/04/05
8	Meio Ambiente	Resolução CONSEPE	217/2003	10/01/2003	Portaria Ministerial	1.168/05	11/04/05
9	Gastronomia e Alimentos	Resolução CONSEPE	216/2003	10/01/2003	Portaria Ministerial	1.168/05	11/04/05
10	Estética e Imagem Pessoal	Resolução CONSEPE	215/2003	10/01/2003	Portaria Ministerial	1.166/05	11/04/05

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Documento (nº. 150)

Dotada de infra-estrutura, a universidade oferece aos seus acadêmicos uma proposta de ensino, pesquisa e extensão, incluindo os cursos seqüenciais, segundo eles, como fruto de uma política acadêmica consciente do mundo atual e das novas necessidades do mercado de trabalho.

Cotejando as informações dos cursos implantados aqui analisados, verificam-se outras informações de cursos com as perspectivas dos alunos.

Souza (2004), com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes que optam por cursos seqüenciais, realizou uma pesquisa empírica que contou com a participação de 169 alunos de três instituições particulares que ofertam essa

modalidade de curso na capital mineira³⁶. Assim, o relato reforça o que vem sendo exposto nesta pesquisa:

Os cursos seqüenciais surgem no quadro do discurso pela 'flexibilização' quando as transformações por que passa a sociedade – particularmente no âmbito da organização técnica e administrativa do trabalho, caracterizada pela passagem do chamado taylorismo ao pós-fordismo – exigem dos trabalhadores um conjunto de novas competências, habilidades e capacidades cognitivas.

A pesquisa demonstrou que, em sua maioria, os alunos dos cursos seqüenciais não tiveram a oportunidade de fazer um curso superior após a conclusão do ensino médio, realizado principalmente em escolas públicas³⁷. Sobre a idade dos alunos quando iniciaram o curso seqüencial, identificamos que 37% deles o iniciaram com idade entre 20 e 30 anos, 38% com idade entre 30 e 40 anos e 25% com idade superior a 40 anos.

Quanto à opção pelo curso seqüencial, 74% dos alunos responderam que ela se efetuou em virtude de estarem trabalhando e do curso seqüencial os qualificar mais depressa para o mercado de trabalho. 70% dos alunos declararam ainda serem os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias. Com relação ao mercado de trabalho, 50% dos estudantes declararam ter começado a exercer atividade remunerada antes dos dezesseis anos de idade, 40% entre 17 e 20 anos e 10% começou a trabalhar após ter concluído 21 anos de idade. Os alunos dos cursos seqüenciais têm um rendimento mensal bruto médio em torno de R\$1.700,00 reais, sendo os primeiros representantes de suas famílias a terem acesso a um curso superior.

Há, também, uma relação entre o curso freqüentado e a atuação profissional, já que o bancário faz o curso de Gestão de Instituição Bancária e o técnico em informática o curso de Gestão de Segurança Patrimonial. Tais fatos indicam que os cursos seqüenciais destinam-se a reforçar e a aperfeiçoar certas habilidades que vão capacitar os estudantes a exercer de modo mais eficiente funções que estes já desempenham na atividade produtiva.

Os cursos seqüenciais contribuem para liberar as pressões sobre a universidade. Voltados para o mercado de trabalho, os cursos seqüenciais respondem aos interesses de estudantes que pretendem ingressar no mundo da produção, ocupando posições de maior prestígio e 'status', por serem cursos superiores. Com isso, representam uma democratização da escola superior, mas de forma diferenciada. Essa é a sua 'marca', a marca social da escola. Os estudantes têm a ilusão de que, com esses cursos, podem galgar posições de poder na sociedade; contudo, suas oportunidades educacionais foram abertas por instituições privadas, em cursos com características específicas, que diferenciam suas possibilidades de alcançar as posições de prestígio e poder que almejam (Souza 2004, p.4).

³⁶ Os nomes das instituições não foram identificados, resguardando suas identidades e preservando o caráter científico desta pesquisa.

³⁷ Dos 169 alunos pesquisados, 69 declararam ter realizado a educação básica principalmente em instituição pública; enquanto 60 declararam ter concluído a educação básica exclusivamente em instituição pública.

Na função social da universidade pode estar inclusa a implementação dos cursos seqüenciais, mas os relatos dos alunos, constantes nos documentos analisados da universidade que oferta cursos seqüenciais, permitiram identificar a real dimensão da proposta da LBD nº. 9.396/96.

Em resumo, a instituição possui autonomia para criação e oferta de cursos seqüenciais. A oferta de cursos faz parte das ações universitárias previstas no Estatuto e Regimento da Instituição e no PPPI (BRASIL, 1999b), que regulamentam a implantação dos cursos seqüenciais de formação específica e de complementação de estudos.

A universidade inicia em 2001 a oferta com 7 cursos seqüenciais e, em 2002, são acrescentados mais 7 aos cursos já existentes. Em 2006, após cinco anos, a instituição oferta 6 cursos seqüenciais, conhecidos e em fase de consolidação na região. Assim, dos 14 cursos, apenas os cursos seqüenciais em: Decoração de Interiores, Estética e Imagem Pessoal, Gastronomia e Alimentos, Recursos Humanos, Meio Ambiente e Estratégia de Vendas continuam sendo ofertados. O Curso de Gestão de Vendas foi transformado em Tecnólogo e também é ofertado à distância. Somente a demanda pelo curso garante a sua permanência no rol de ofertas dessa modalidade de ensino pela instituição, já que, pela legislação, ele tem caráter temporário. A oferta de vagas sempre foi superior à demanda no período analisado, estando por volta de 600 vagas ofertadas e 400 demandadas.

Na ótica dos alunos, o interesse pessoal e escolha de profissão estão entre os itens mais mencionados para estarem fazendo um curso seqüencial. Dos entrevistados, 81% afirmaram que o curso atende sua expectativa profissional, em sua maioria estão satisfeitos, embora o embate esteja presente entre professores e alunos, alunos dos cursos seqüenciais e alunos da graduação, mercado de trabalho é órgãos representativos de classe.

3.2 Rejeição às Regras Operacionais para os Cursos Seqüenciais

A segunda universidade sob estudo, apresentada neste item, formou-se a partir da junção de cinco antigas faculdades, nos moldes do sistema universitário moderno em que se integram diversas unidades num sistema único.

Segundo Chauí (1999), a universidade deve ser vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas.

Assim como o governo federal, em 13 de janeiro de 1925, incorporou à Universidade do Rio de Janeiro as Faculdades de Farmácia e Odontologia e outros institutos (Decreto 16.789-A), também autorizou a criação de universidades nos estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (Decreto 16.789-A). A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, apenas confirmou a mesma estrutura, fixando a constituição de uma universidade como reunião de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, sob administração comum (Documento nº. 151). A instituição sob análise foi criada de acordo com essa legislação integrando diferentes faculdades (Documento nº. 152).

Toda a documentação produzida pelas faculdades durante suas existências foi encaminhada à Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação – CAE, primeira coordenadoria a se estruturar na nova universidade. Num primeiro olhar, a gestão da instituição apresenta problemas de conciliação frente às propostas apresentadas, tais como ensino à distância, atualmente ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, cursos seqüenciais ofertados pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e pela UEPG, programas de pós-graduação, curso de graduação como Engenharia da Produção e Zootecnia, já ofertado pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, inclusive mestrado e doutorado, cujas instituições estão inseridas no conjunto de instituições estaduais de ensino superior do Paraná. Sem uma análise mais aprofundada, pode-se identificar que a oferta de cursos seqüenciais apresenta-se, inicialmente, apenas como mais uma rejeição as regras operacionais. Em relação à diversificação do ensino superior brasileiro, a universidade chama os cursos seqüenciais de outras modalidades e dessa forma procede às políticas de gestão. Partilhando das idéias de Martins (2000b, p.10-12):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Essas políticas se expressam, inicialmente, pelos estatutos da universidade ao definir o compromisso com o ensino público, gratuito, democrático (Documento nº. 153). A universidade goza de plena autonomia e é produtora de conhecimento e comprometida com a transformação social. Salieta-se, ainda, a opção unânime pela manutenção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a necessidade de uma reforma acadêmico-administrativa

indicando a necessidade de maior reflexão sobre algumas tendências no ensino superior.

As regras operacionais aplicadas para não haver oferta de cursos seqüenciais de formação específica podem ser verificadas no estatuto e regimento da universidade, quando se analisa o argumento administrativo, e no PPPI (Documento nº. 154), quando se deseja informações referentes às questões acadêmicas.

Com o desenvolvimento acadêmico em estudo, nas diretrizes específicas estava proposto elaborar um projeto político pedagógico para a Instituição, que até o ano de 1998 não tinha materializado um PPPI, como primeiro passo. Como segundo passo, previu-se promover, juntamente com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e colegiados de curso, a discussão sobre a flexibilidade acadêmica, adequando as ações às necessidades do mercado de trabalho e coerente com as novas Diretrizes Curriculares que o MEC estaria aprovando em 1998 (Documento nº. 155). Esse foi o discurso de junho de 1998.

No primeiro semestre de 2000, para discutir a implementação ou não de cursos seqüenciais, foi instituído um Grupo de Trabalho, que se reportaria à Diretoria de Apoio a Ação Pedagógica (Documento nº. 156). Essa Diretoria é composta pelos coordenadores de colegiados de curso, além de outros membros. Os coordenadores de colegiados de curso são eleitos pelos seus pares nos departamentos, que compõem os centros, e têm sob sua responsabilidade o apoio à ação pedagógica. Assim, seus pareceres representam o corpo docente do departamento. A junção de pareceres dos coordenadores de colegiados representa o parecer dos professores da instituição de ensino superior.

Os documentos coletados na universidade permitiram ter o parecer dos colegiados de curso, repassado à câmara de graduação, após exaustiva discussão no departamento de origem. Entretanto, vários coordenadores de colegiados também são representantes juntos aos conselhos de classe, ou seja, órgãos responsáveis pela regulamentação da profissão. Assim, passa-se a expor e a analisar a posição trazida pelos coordenadores. Nesse contexto, a coordenação do colegiado do Curso de Física, em reunião do dia 11 de maio de 2000, realizou ampla discussão sobre os cursos seqüenciais e apresentou a seguinte posição:

1. Os cursos seqüenciais podem possibilitar maior acesso da população ao ensino superior público e de qualidade.
2. Nesta perspectiva, é condição *sine qua non* que estes cursos sejam gratuitos.
3. Os cursos seqüenciais devem ser de caráter distinto dos cursos de graduação, isto é, em hipótese alguma devem ser uma versão reduzida de qualquer curso de graduação.
4. Nesta perspectiva, particularmente, a formação de profissionais de educação para qualquer nível de escolaridade não pode ser realizada através de cursos seqüenciais.
5. O Curso de Física, nas duas modalidades, é um curso de graduação plena. A modalidade de cursos seqüenciais que pode ser correlata a este curso é apenas na forma de Cursos Superiores de Complementação de Estudos com destinação individual em que o interessado participa de algumas disciplinas do curso de graduação.
6. Nesta modalidade, alertamos que nossos laboratórios didáticos, imprescindíveis a formação plena do profissional de Física, estão no limite de sua ocupação, ou seja, embora haja vagas à reprovação e evasão, não temos condições atuais de atender um número maior do que os que já estão matriculados.
7. Para manutenção dos atuais cursos de graduação e criação de cursos novos, na modalidade de seqüenciais ou não, há necessidade urgente de investimentos em infra-estrutura, pois o Departamento de Física está tendo dificuldades em atender as atuais demandas dos diversos cursos da [...] que exige laboratório. Além disso, várias turmas teóricas das disciplinas de Física, nos diversos cursos de graduação, estão com um número de alunos muito elevado comprometendo, assim, o processo de ensino aprendizagem.
8. Embora não haja similar ao Curso de Graduação em Física na modalidade de cursos seqüenciais de formação específica, entendemos que o Departamento de Física pode participar de cursos para formação de técnicos de nível superior, no formato de cursos superiores de formação específica.
9. Estes cursos poderiam atender às expectativas de uma parte dos alunos que ingressam no Curso de Física, principalmente na habilitação licenciatura. Vários de nossos alunos são técnicos e por serem trabalhadores, a opção mais próxima aos cursos de engenharias e computação que é oferecida a eles no concurso vestibular é a Física – noturno, que não atende às expectativas, pois é um curso de formação de profissionais da educação.

Esta é uma das causas da retenção e da evasão no Curso de Física – habilitação licenciatura. Por estas razões que acreditamos que os cursos seqüenciais de formação específica podem ser uma nova possibilidade de ensino superior público e de qualidade e podem atender uma parcela significativa da população que está sendo sistematicamente excluída da Universidade Pública.

Com estas considerações esperamos estar contribuindo com o debate para a criação de Cursos Seqüenciais na [...] (Documento nº. 157).

O Departamento de Física deu parecer favorável à oferta de cursos seqüenciais que pode atender a uma demanda de mercado por profissionais técnicos de nível superior. O Documento (nº. 157) revela que, nos cursos

seqüenciais, há uma nova possibilidade de atender a comunidade com ensino superior público de qualidade e podem atender uma parcela da população que está excluída do ensino superior.

Na seqüência, o colegiado de curso de Letras Estrangeiras Modernas seguiu as tendências da discussão, e os docentes manifestaram as seguintes preocupações com relação ao projeto de resolução acerca dos cursos seqüenciais:

1. entendemos que tais cursos poderão ser ofertados com a garantia de ensino público, gratuito e de acesso universal;
2. havendo maior número de candidatos do que de vagas, a seleção seria feita de modo semelhante às transferências internas ou externas;
3. a oferta desses cursos estaria condicionada a vagas ociosas nos cursos já existentes (Documento nº. 158).

O Documento nº. 158 mostra que o curso seqüencial pode ser ofertado com a garantia de ensino público, de qualidade e fazendo aproveitamento das vagas ociosas.

A coordenação de colegiado de Curso de Ciências Sociais se posicionou contrária à criação de cursos seqüenciais. Caso esse posicionamento não encontre sua efetivação deliberativa e a fim de se evitar o mal maior, sugere-se o seguinte:

1. que sejam garantidos cursos gratuitos e de qualidade;
2. que o diploma expedido não contenha a expressão “Curso Superior de formação específica” e sim “Diploma de formação específica”;
3. que fiquem claros a carga horária, estrutura, contratação, etc...
4. para que se mantenha a qualidade do ensino, pesquisa e extensão a fim de não se transformar em “Escola Técnica (Documento nº. 159).

O Curso de Ciências Sociais posicionou-se contra os cursos seqüenciais, mas no documento nº. 159 sugere-se, caso a universidade oferte cursos seqüenciais, que estes sejam gratuitos, de qualidade, e se mude a denominação dada pelo MEC (BRASIL, 1999b) “Curso Superior de Formação Específica” para “Diploma de formação específica”.

No Centro de Ciências da Saúde, o colegiado do Curso de Enfermagem seguiu o parecer já estabelecido no Seminário Nacional de Diretrizes para os Cursos Seqüenciais. Nesse evento, deliberou-se que essa modalidade não

deve ser implementada para a Enfermagem. Decidiu-se, então, seguir a deliberação, visto que:

1. os Cursos Seqüenciais são um complemento e não uma formação;
2. os Cursos Seqüenciais 'trabalham' apenas um saber, não preparando para o 'todo';
3. qual o órgão que vai se responsabilizar pela inserção das pessoas no mercado de trabalho após a conclusão dos Cursos Seqüenciais;
4. na Enfermagem já existe as categorias de auxiliar e técnico que possuem uma formação geral para desenvolver atividades na área de saúde;
5. por todos esses motivos, o Departamento de Enfermagem / Colegiado se posiciona contrariamente aos Cursos Seqüenciais (Documento nº. 160).

O Departamento e o Colegiado de Enfermagem posicionaram-se contra a oferta de cursos seqüenciais pela universidade, conforme informação no documento nº. 160.

Também o Centro de Ciências da Saúde, por meio do Departamento de Patologia Aplicada, Legislação e Deontologia, em reunião no dia 9 de maio de 2000, apresentou as seguintes considerações:

1. Os referidos cursos possibilitarão melhor aproveitamento dos recursos humanos e infra-estrutura da [...], porque podem ser oferecidos em qualquer época do ano.
2. Possibilitarão maior facilidade de acesso ao ensino superior aos portadores de Ensino Médio que não podem freqüentar cursos preparatórios para o vestibular, em sua forma atual.
3. Reduzirão o tempo de formação de profissionais específicos, segundo as exigências do mercado de trabalho.
4. Permitirão que os alunos selecionem as áreas de conhecimento de interesse para a sua formação acadêmica e/ou complementação de atividades profissionais.
5. Atenderão as necessidades sociais e econômicas dos alunos que não podem freqüentar cursos de graduação, mas que desejam obter ou aperfeiçoar seus conhecimentos.
6. Possibilitarão que os alunos de graduação complementem sua formação acadêmica de acordo com o mercado de trabalho e criando alternativas de educação continuada (Documento nº. 161).

O Centro de Ciências da Saúde deu parecer favorável à oferta de cursos seqüenciais pela universidade, conforme informações no documento nº. 161. Segundo o documento, a oferta desses cursos aproveita melhor os recursos

humanos e de infra-estrutura disponíveis na instituição, possibilita maior facilidade de acesso ao ensino superior, reduz o tempo de formação dos profissionais.

Alguns coordenadores de colegiados de curso consultaram os Conselhos Federais acatando suas respostas. A resposta do Conselho Federal de Medicina Veterinária ao colegiado de curso foi a seguinte:

Os cursos seqüenciais de que tratam [...] vem provocando enorme inquietação na categoria médico-veterinária, pelos potenciais prejuízos que representam para a sociedade brasileira. O entendimento é de que sua implementação tende a gerar pseudoprofissionais desprovidos de competência para o exercício de qualquer atividade específica, embora possam se insinuar por avenidas cujo trânsito só deve ser percorrido por profissionais com a devida qualificação.

Justo motivo dessas preocupações, tanto para a categoria médico-veterinária, quanto para muitas outras profissões liberais, urge que o assunto seja discutido em profundidade por diferentes fóruns que congregam profissionais responsáveis por importantes setores envolvidos no bem-estar da sociedade (Documento nº. 162).

O Conselho Federal de Medicina Veterinária posicionou-se radicalmente contra a oferta de cursos seqüenciais, conforme informação no documento nº. 162, sob a alegação de que esses profissionais apresentam prejuízo à sociedade brasileira. De posse desse documento, usa-se a idéia central de Martins de que os cursos seqüenciais vêm sendo apresentados por porta-vozes com a ausência da sociedade, conforme reprodução a seguir:

Um dos argumentos utilizados é de que os egressos dos cursos seqüenciais não teriam formação condizente com os bacharéis egressos dos cursos de graduação, e como seriam formados em menor tempo, estariam em condições de competição que colocaria em desvantagem aqueles estudantes (e futuros profissionais) que permanecessem mais tempo na escola e que teriam adiado sua inserção em um mercado de trabalho já bastante competitivo (MARTINS, 2000b, p. 9-10).

Aqui o enfrentamento da questão dos cursos seqüenciais encontra-se no enleio das tramas tecidas pelos discursos apresentados, nos quais uma leitura mais atenta revela uma ausência fundamental: a da sociedade mesma, limitada a aparecer apenas nos porta-vozes que pretendem prerrogativa da expressão legítima de suas demandas (MARTINS, 2000b, p.17)

Em nenhum momento os porta-vozes da universidade foram à comunidade discutir a oferta dos cursos seqüenciais, mas o denominaram de nocivos a sociedade.

Continuando com a análise dos documentos, em relação ao colegiado do Curso de Ciências Econômicas, os professores acenaram para a possibilidade de oferta (Documento nº. 163), num primeiro momento, de Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos, com destinação individual, informações obtidas a partir do ofício do colegiado de curso (Documento nº. 164). Já o Curso de Secretariado Executivo foi favorável aos cursos seqüenciais, desde que fossem gratuitos (Documento nº. 165), considerando o compromisso da instituição com a universidade pública, gratuita, democrática. Para a coordenação do Curso de Química, os cursos seqüenciais são inviáveis em função da escassez de laboratórios, salas de aulas e equipamentos laboratoriais relacionados à área de Química. A coordenação acrescentou que existe maior necessidade de discussões a respeito do assunto, principalmente quanto a certificação dessa modalidade de ensino, segundo informações obtidas a partir do documento expedido pelo Colegiado de Curso de Química (Documento nº. 166).

Embora os coordenadores de colegiado de cursos trouxessem algumas reivindicações por parte dos professores de seus departamentos, os pontos favoráveis foram muito superiores à rejeição aos cursos seqüenciais. Os pontos favoráveis à oferta de cursos seqüenciais mais recorrentes entre os coordenadores de colegiado relacionaram-se ao seguintes fatores: maior acesso da população ao ensino superior público e de qualidade; a garantia de cursos gratuitos e de qualidade; a necessidade de os cursos não serem versão reduzida de qualquer curso de graduação; a participação de algumas disciplinas do curso de graduação; a necessidade urgente de investimentos em infra-estrutura; cursos para atender às expectativas de uma parte dos alunos; a fato de que os cursos seqüenciais de formação específica podem ser uma nova possibilidade de ensino superior público e de qualidade e podem atender a uma parcela significativa da população que é sistematicamente excluída da Universidade Pública; entendimento de que tais cursos poderão ser ofertados com a garantia de ensino público, gratuito e de acesso universal; necessidade da oferta desses cursos estar condicionada a vagas ociosas nos cursos já existentes.

Os pontos de rejeição aos cursos seqüenciais são postos da seguinte forma: o Departamento de Enfermagem, representado pela coordenadora de colegiado de curso, posiciona-se contrariamente aos cursos seqüenciais; a coordenação de Veterinária escreveu que o entendimento é de que sua

implementação tende a gerar pseudoprofissionais desprovidos de competência para o exercício de qualquer atividade específica.

Feitos os levantamentos junto às coordenações de colegiados de cursos de graduação, verificou-se anuência dos professores da universidade, o que resultou no início do projeto de resolução que introduz alterações no Estatuto da Universidade acrescentando aos cursos ministrados pela instituição a introdução dos cursos seqüenciais. Essas informações foram coletadas na primeira e na segunda versão do projeto de resolução (Documentos nº.s 167 e 168). Concomitantemente, elaborou-se o projeto de resolução que cria os cursos seqüenciais por campos de saber, complementação de estudos e formação específica, e estabelece os procedimentos de estruturação, oferta e certificação (Documento nº. 169). Vários estudos foram realizados pela Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação, Assessoria Técnica de Legislação, no sentido de apresentarem as informações gerais quanto à estrutura legal dos cursos seqüenciais, informações do documento de propostas de alteração do regimento geral da universidade (Documento nº. 170). Somente com a alteração do regimento geral da universidade é possível a oferta de cursos seqüenciais (BRASIL, 1999b)

A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, gestão 1998-2002, permite apontar uma incongruência entre os órgãos da instituição, pois o que foi proposto pela Assessoria de Planejamento e Controle da Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional não faz menção aos cursos seqüenciais que haviam sido aceitos como consequência do debate anterior (Documento nº. 170).

A data para apresentação das propostas de discussão foi de 23 de maio de 2000, conforme anteprojeto de resolução dos cursos seqüenciais (Documento nº. 171). A partir dessa data, os documentos foram arquivados e os cursos seqüenciais não fazem mais parte da pauta das reuniões.

Anexos aos documentos de estudo para implementação dos cursos seqüenciais estão estudos efetuados por outras instituições de ensino superior estaduais, Unioeste e UEM, que também não estão ofertando cursos seqüenciais. A justificativa dessas IESs é a de que apenas a manutenção da universidade pública, gratuita e de qualidade se consegue manter afastada do problema da dicotomia existente entre uma concepção fundada no conhecimento científico versus um conhecimento tecnicista.

Com igual força de argumentos estão duas outras universidades, também públicas e estaduais, ofertando cursos seqüenciais no estado do Paraná, Unicentro e UEPG. E, embora as mensalidades sejam muito pequenas quando comparadas com os outros cursos seqüenciais, ambas enfrentam a indisposição para o debate sobre o ensino pago ministrado nas instituições. Afirma-se que o pagamento propicia o não-cumprimento, por parte do Estado, de suas obrigações da gratuidade do ensino superior, muito questionável na atual situação econômica mundial, de acordo com informações obtidas em documento do Tribunal de Contas do Paraná acerca do pagamento de mensalidades nos cursos seqüenciais nas universidades públicas no Paraná (Documento nº. 172). O Tribunal de Contas do Estado do Paraná, em 2003, pediu à Unicentro uma justificativa para a cobrança de mensalidade dos cursos seqüenciais.

O estatuto da universidade, proposto em março de 2002, também não faz nenhuma menção aos cursos seqüenciais (Documento nº. 172).

A universidade, para rejeitar a implementação de cursos seqüenciais, valeu-se da legislação complementar e de vários autores que mostram a situação de crise do ensino superior. A partir do Projeto PPPI³⁸ (Documento nº. 154), tem-se a retomada da idéia de que a LDB nº. 9.394/96 introduz com os cursos seqüenciais uma nova modalidade de curso superior. Deve-se ressaltar que a LDB abre a possibilidade para que as instituições de ensino ofereçam esse tipo de curso, porém não os torna obrigatórios.

Nesse sentido, o documento, emitido em agosto de 2002, apresenta a justificativa da universidade por não participar dessa nova modalidade de ensino superior, informações transcritas do documento “Projeto Político-Pedagógico Institucional” (Documento nº. 154), são as seguintes:

³⁸ O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) é concebido como um documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos e ações articulados na direção da superação de problemas numa realidade específica. O PPPI é, portanto, o documento que norteia as ações da Universidade em todas as suas instâncias, além de definir suas relações com o espaço exterior. Os adjetivos político e pedagógico garantem, de um lado, a não neutralidade desse documento e, por outro, o compromisso com o pedagógico. É um processo permanente de reflexão crítica a partir do cotidiano de trabalho dos participantes da instituição. É, nesse sentido, um processo de aprendizagem, concebido e encaminhado no tempo e no espaço. No dicionário, vemos que processo está definido como um conjunto de fenômenos, concebido como ativo e organizado no tempo. Chauí caracterizou recentemente o ser humano como mergulhado em três registros, a saber – o do trabalho, o da linguagem e o do tempo. Os dois primeiros são, justamente, o que aprendemos, isto é, a agir e a nos comunicar, a trabalhar e a nos expressar e isso só o fazemos visceralmente inseridos no tempo, numa história, num processo. Aprender é, portanto, fruto da mescla entre ação e linguagem, cujas matérias-primas são o movimento, as percepções e as palavras (GROSSI, 1995, p. 94).

Os cursos seqüenciais constituem uma modalidade de ensino superior, na qual o aluno, após ter concluído o ensino médio, pode ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional. Definidos por 'campo do saber', os cursos seqüenciais não se confundem com os cursos e programas tradicionais de graduação, pós-graduação, ou extensão. Devem ser entendidos como uma alternativa de formação superior, destinada a quem não deseja fazer ou não precisa de um curso de graduação plena.

Esta é uma modalidade de curso que dirige a formação superior diretamente para o mercado de trabalho. Criados nesta perspectiva, os cursos seqüenciais são uma alternativa de tornar a formação superior mais rápida e mais barata, entretanto, quando o aligeiramento e o barateamento são conjugados com o vínculo direto com o mercado de trabalho, estes cursos ficam reduzidos a um mero treinamento que, em pouco tempo, se torna obsoleto nesta sociedade em que as mudanças na tecnologia ocorrem velozmente.

Não cabe a Universidade oferecer cursos que deveriam estar em escolas técnicas, pois o ensino técnico não faz parte de suas finalidades. Cabe a Universidade oferecer ensino público em maior quantidade e melhor qualidade, ou seja, cursos de graduação plenos, pois não há outro tipo de formação superior senão aquela que seja integral. Somente esta formação permite a atualização posterior do formando, num processo de educação permanente.

Dentre os tipos de cursos seqüenciais, há aqueles de formação específica, de destinação coletiva que conduzem a diploma e aqueles de complementação de estudos, de destinação individual ou coletiva que conduzem a certificados. Os primeiros são os voltados diretamente para o mercado de trabalho, os demais são cursos procurados pelo aluno para 'ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional' e visam ocupar as vagas ociosas nos cursos das Universidades. Mesmo para este segundo tipo, não há necessidade de existir mais uma modalidade de curso na Universidade basta apenas que as atividades de ensino, pesquisa e extensão estejam integradas para que se abram oportunidades de acesso à Universidade. Na [...] já existem e podem ser criados mecanismos que possibilitem formas de aperfeiçoamento e capacitação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, viabilizando a participação em diversas atividades pedagógicas, sem que se tenha de instituir uma nova modalidade de curso.

Sobre a implantação de cursos seqüenciais, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão deliberou a [...] não ofertará esta modalidade de curso, pois, o que cabe à Universidade é promover atividades que visam integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico ao popular; socializar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade e incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural e os cursos seqüenciais, na perspectiva em que foram concebidos, não atendem a esses princípios (Documento nº. 154, p. 13-14).

Para essa oficialização da posição institucional, ocorreram novos debates recusando argumentos e decisões anteriores.

A justificativa da universidade em estudo para não ofertar cursos seqüenciais assentou-se no argumento de que cabe à universidade promover atividades que visam a integrar o ensino e a pesquisa aos interesses e necessidades da sociedade. Atender às necessidades é muitas vezes confundido com atender à demanda efetiva, nesse caso, os gestores da universidade entenderam que não se trata de uma demanda legítima. Pode-se argumentar que a oferta de cursos seqüenciais esteja entre as necessidades sociais, mas que essa demanda corresponde a projetos com os quais a universidade tem conflito.

O fato de não se ofertarem cursos seqüenciais tem como base argumentos que demonstraram o entendimento de que o curso técnico está sendo visto de forma equivocada pelo Ministério da Educação. É a valorização da técnica em si, que conduz a dar ênfase ao treinamento, não representando a educação formal. O treinamento consiste em preparar rapidamente a mão-de-obra para tarefas, enquanto a educação é um procedimento que instrumentaliza o homem, para se tornar um ser humano na sua plenitude. Insiste-se nesse aspecto instrumental da educação, em detrimento do aspecto propriamente formativo, e isso se vê na proliferação de cursos noturnos, os cursos de correspondência, os telecursos, que não facilitam a incorporação a uma vida plena, que é o objetivo da educação (SANTOS, 2001).

O cenário geral do país vem veiculando a idéia de que o processo de ensino-aprendizagem no curso técnico requer, agora, uma visão social da necessidade do ensino superior. Dessa forma, propõe-se um curso estruturado de forma interdisciplinar, para atender às demandas cotidianas dos alunos nas ofertas pelas universidades.

Havia toda uma discussão defendendo que à universidade cabe adotar um modelo de educação incluyente; no entanto, para uma instituição pública, esse modelo deve impor-se como um pressuposto ético, norteador de suas ações. Contribuir para a transformação do modelo concentrador e, por conseqüência, excluyente exige a elaboração e implementação de um PPPI que atue criticamente na prática e nas representações que o homem tem da realidade. Esse PPPI deve contribuir para as transformações não só dessas representações, como também das práticas a partir das quais elas são construídas. A universidade, com sua função social de produtora de conhecimento, não pode ficar imóvel e recusar as

transformações. Porém, toda transformação no ensino superior deve ser necessária e estar de acordo com alguns princípios (DIAS SOBRINHO, 2000).

No atual estágio, a universidade pública brasileira vem se conformando como instituição de ensino superior operacional. Os critérios dessa nova (des)ordem mundial não são o verdadeiro e o justo, mas só a performatividade ou a eficiência. Para as instituições interessa a maximização da competitividade (CHAUÍ, 1999). Essa nova ordem traz sérios reflexos à estrutura da universidade e a seus currículos, pois passa-se a privilegiar as áreas que têm uma relação mais direta com o mercado de trabalho e as disciplinas que, em menor tempo, produzem performatividade ou adestram para a realização daquilo que é capitalista. A universidade operacional, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

Oportuno se torna verificar que as regras operacionais aplicadas pelas universidades estão calcadas no comprometimento da universidade com interesses e necessidades da sociedade, estabelecendo mecanismos de socialização do conhecimento acadêmico, de forma que a universidade contribua com o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural. Na execução das regras operacionais para implementar os cursos seqüenciais, as universidades (públicas ou privadas) devem relacionar-se estreitamente com os órgãos representativos de classe.

Após a rejeição dos cursos seqüenciais, efetuou-se nova investigação, com o objetivo de verificar como os professores vêem os cursos seqüenciais e a missão da universidade. Algumas respostas foram reproduzidas a seguir:

Considerando que a missão é a razão de existir de uma instituição e nos documentos oficiais é citada: Produzir conhecimento e torná-lo acessível ao maior número de pessoas, em parceria com a sociedade, de forma democrática, por meio de um ensino inovador e de qualidade, articulado com a pesquisa, a extensão e a prestação de serviços. Uma instituição formadora de profissionais éticos, com cultura geral, competência técnica, flexibilidade intelectual e comprometidos com a mudança social. Uma universidade com atuação na geração e na transferência de tecnologia; na valorização e na disseminação da produção cultural e científica de Londrina e região (Documento nº. 173).

Produzir conhecimento e torná-lo acessível ao maior número de pessoas, através de um ensino inovador, articulado com a pesquisa e a extensão de forma integrada com a sociedade, utilizando-se das metodologias e

tecnologias disponíveis. Formar profissionais preparados não só para o mercado de trabalho, mas cidadãos comprometidos com a mudança social, capazes de entender as necessidades da sociedade e propor as transformações necessárias para a melhoria da qualidade de vida (Documento nº. 174).

Explique! A redação acima contempla algo próximo do ideal, porem na prática isto não ocorre, ora por disputas internas pelo poder, ora por políticas de atuação mau definida, ou com focos equivocados, por exemplo, o número de produtos patenteados pela Universidade é insignificante (Documento nº. 175).

Os docentes disseram conhecer a missão da universidade, e os que não sabiam responderam após consultarem. Já na explicação da missão entra em discussão a questão do poder. Os objetivos estão no que se propõe a atingir como professor da universidade dentro das propostas de ensino, pesquisa e extensão. A questão fundamental refere-se à falta de objetivos bem definidos.

Foi questionado também, aos professores, se sabiam quais são os objetivos de sua área (do que você faz) na Instituição, obtendo-se respostas como as reproduzidas abaixo:

Coordenar um processo de avaliação institucional que seja participativo para que se desenvolva uma cultura de avaliação, com vistas a torná-la uma prática rotineira nas atividades, aliado com o planejamento e a execução e que subsidie um processo de tomada de decisões (Documento nº. 176).

Ensino, pesquisa e extensão (Documento nº. 177).

Pesquisar e ensinar o ensinar e o aprender, na correlação que constitui este par (Documento nº. 178).

Explique? Entendo que os objetivos devem ser traçados e deve-se concentrar os esforços para alcançá-los, porem não tenho certeza que os departamentos e centros tenham estes objetivos bem definidos, e a somatória de objetivos mau definidos, cria na instituição como um todo um norte indefinido para todos (Documento nº. 175).

Você sabe quais são os objetivos de sua área/Departamento (do que você faz) na Instituição?

Fazer pesquisa de auto nível, que venha contribuir com a população universitária e local; formar profissionais de auto nível e preparados para o mercado de trabalho (Documento nº. 177).

Falta uma definição clara dos objetivos para o futuro (Documento nº. 176).

Você tem contribuído com eficiência para esses objetivos?

A ausência de políticas institucionais claras dentro da Instituição torna um pouco difícil propor processos que efetivamente surtam os resultados desejados. Mesmo assim, o importante é estarmos constantemente discutindo e retomando os objetivos a que nos propomos, diante de um

mundo em constante transformação, e construímos coletivamente os nossos ideais, mas que depende e muito da administração central (Documento nº. 176).

Sim, preparando aulas e atualizando bibliografia; capacitação (Documento nº. 177)

Tenho procurado aprender, sempre, paralelamente ao ensinar. Já executei dois trabalhos na área de ensino-pesquisa e estou finalizando um terceiro (Documento nº. 178).

Não sei quais são (Documento nº. 175).

Falta clareza na definição dos objetivos tanto da instituição como do Departamento questionado. Assim, questiona-se como é possível atingir objetivos sem conhecê-los, ou seja, formulou-se a pergunta: Você acha que em algum momento, mesmo sem querer, você pode não ter dado 100% do que é capaz para a Instituição? Algumas respostas estão apresentadas a seguir:

Infelizmente, em alguns momentos, principalmente o que vivenciamos nos últimos meses, onde o clima institucional interfere no nosso grau de motivação e as expectativas ficam frustradas. Também por estarmos a tanto tempo na Instituição, sem muitas definições o que nos leva a refletir e a recuar um pouco. Creio que a ausência de uma política de recursos humanos e de capacitação para os técnicos-administrativos, onde se valoriza a produção, é a responsável por isso, pois com o tempo deixamos de “vestir a camisa” como antes: sente-se que faz um trabalho bem feito e nunca é recompensado (Documento nº. 176).

Não, procuro fazer o meu melhor (Documento nº. 177).

Não. Por não conhecer com segurança aonde se quer chegar, é possível que eu não tenha contribuído o suficiente em alguns aspectos, mesmo tendo procurado sempre fazer o melhor que posso, de maneira a contribuir efetivamente (Documento nº. 178).

Nunca contribuimos com 100% de nossa capacidade (Documento nº. 175).

A análise das respostas dos professores permite identificar a consciência de que, muitas vezes, eles deixam a desejar no exercício da profissão. Mesmo assim se insistiu: Você acha que há coisas que precisam mudar na Instituição? Em caso afirmativo, o que deve mudar, e que sugestões você daria para isso?

Sim. Uma política de incentivo financeiro e funcional, principalmente avaliando o grau de comprometimento e envolvimento de cada um (Documento nº. 176).

Sim. A organização geral (ver caso do nº. do aluno, citado anteriormente). Termos dados estatísticos precisos, sobre a vida da Universidade. Desde alunos ingressantes e sua aprovação ou não, ano a ano, até os dados de

pesquisa. Tudo de fácil acesso, na Internet e nos jornais da Universidade (Documento nº. 178).

Sim. As decisões devem ser precedidas de análise da relação custo benefício. As boas idéias devem ser implantadas, independente de quem as teve. Na verdade aqui tem muito que ser feito (Documento nº. 175).

Os professores fazem conjuntamente uma declaração de que a gestão administrativa e acadêmica da instituição precisa estar aberta a mudanças. Como o ensino à distância e os cursos seqüenciais são rejeitados por parte da administração, aproveitou-se para perguntar: Como você vê os cursos seqüenciais? O que a [...] tem que favorece os cursos seqüenciais? Verificam-se, nas respostas diferentes, perspectivas sobre o assunto incluindo o desconhecimento dos cursos seqüenciais:

Não tenho conhecimento para opinar (Documento nº. 173).

Com bons olhos (Documento nº. 174).

A educação é o único veículo capaz de levar o país a um futuro digno. Um curso com qualidade deve ser ofertado sempre que possível (Documento nº. 176).

Não tenho conhecimento para opinar (Documento nº. 177).

Ainda não sei (Documento nº. 178).

Uma estrutura física ociosa em determinados períodos (Documento nº. 175).

Particularmente, nessa universidade vem ocorrendo, atualmente, debates sobre essas questões, os professores da Universidade vêm se posicionando de diferentes formas em relação aos cursos seqüenciais. Para o professor de política educacional, os cursos seqüenciais promovem uma formação deficiente. A criação foi uma flexibilidade criada pela LDB para ampliar o acesso ao ensino superior, mas há um imediatismo presente nessa proposta. O professor discute que o aluno abre mão de um conhecimento mais totalizante.

Esse mesmo professor deixa bem claro que os cursos seqüenciais não conseguem atender às três funções básicas de uma universidade. “A formação universitária se pauta pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Nos cursos seqüenciais, não existe pesquisa nem extensão, o que se afasta da concepção dos cursos de ensino superior” (Documento nº. 179, p.8). Opinião contrária tem a professora do Departamento de Educação da Universidade. Para ela, o curso

seqüencial não substitui a graduação, mas pode ser eficiente em necessidades específicas. “Os cursos seqüenciais atendem uma parcela da população que tem pressa em ingressar no mercado de trabalho ou não tem condições financeiras de fazer um curso mais longo” (Documento nº. 180, p.8). A professora complementa que “esse lado da educação é muito legal”.

A rejeição à oferta de cursos seqüenciais não está presente em nenhum relato dos professores, mas, quando aparece, está muito mais associada ao aspecto legal do exercício profissional, ou seja, a resposta é dada por docentes que também são representantes de conselhos regionais. Os professores conhecem a missão da instituição, não têm clareza de quais são os objetivos de suas áreas de atuação, procuram contribuir com eficiência para atingir os objetivos, são unânimes em dizer que a Universidade precisa mudar e mostram-se favoráveis à oferta de cursos seqüenciais. Ainda não é possível identificar o porquê a Universidade pública sob estudo não implementou cursos seqüenciais, mas é claro que nos documentos constam, por exemplo, no PPPI, a rejeição aos cursos e também nas declarações dos colegiados que se reportaram aos respectivos órgãos representativos de classe. Os representantes dos cursos Serviços Social, Jornalismo e Veterinária, apresentaram como argumento a posição dos respectivos conselhos federais.

No Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação, discutiu-se a identificação das necessidades inerentes à educação superior (Documento nº. 181), especificamente a relação entre universidades e MEC/INEP/CNE acerca de novas áreas de conhecimento e de formação:

Qualquer que seja o ponto de vista que aborde as questões relativas às universidades, o tema da autonomia universitária certamente estará presente. A autonomia universitária — assegurada às universidades em nossa Carta Magna— não se constitui num beneplácito da sociedade para com as nossas instituições. Ou seja, a prerrogativa constitucional não deriva de qualquer espírito de corpo, mas de uma necessidade intrínseca à natureza de nossas atividades, de modo a assegurar a liberdade de experimentação e de reflexão, capaz de oferecer à sociedade: avanço tecnológico, desenvolvimento científico, ética profissional e compromisso social.

Nesse cenário — e considerando o contexto das mudanças no mundo do trabalho, as próprias áreas de saber têm sofrido amplas transformações, visto que a sociedade reflete na necessidade de novas formações, e as universidades respondem a essa demanda criando áreas de aprofundamento daquelas já existentes, ou pela interseção de diferentes áreas.

Embora o caminho natural pareça ser o da hiper-especialização — como ocorreu, por exemplo, com a Odontologia, as Ciências Atuariais ou o Radialismo —, no mundo contemporâneo tem sido cada vez mais freqüente a busca por profissionais que detenham formações diferenciadas.

Exige-se desses profissionais conhecimento profundo de um campo do saber, ao mesmo tempo em que detenham razoável domínio sobre outras áreas, mesmo que não conexas, a fim de que possam atuar em campos nos quais a dinâmica de conhecimentos de naturezas diferentes se mescla, permitindo avançar na Ciência e na Tecnologia.

Dessa dinâmica nasceram muitos cursos considerados também tradicionais, embora não o fossem em sua gênese, como a Biomedicina, por exemplo, ou as Engenharias Genética e Ambiental. Derivadas, quase sempre, tanto de grupos quanto de linhas de pesquisa estruturados de forma multidisciplinar, tais experiências apresentam um diferencial substantivo em relação à prática até então adotada de realizar pós-graduações — mesmo que em sentido *stricto* — para ampliar o espectro de conhecimentos já adquiridos: não se trata mais de ter um engenheiro com especialização em Biologia, ou vice-versa, mas de oferecer uma formação inicial, em nível de Graduação, que sustente o profissional tanto numa área quanto em outra.

Cabe às universidades o desafio de detectar e promover espaços de interação de saberes diversos, fomentando o novo, a fim de atender aos anseios e às necessidades do corpo social.

Tal movimento, entretanto, mesmo que apoiado em nível da pós-graduação *stricto sensu*, com a aprovação de programas interdisciplinares, não encontra, nos organismos governamentais, respaldo para se expandir para a Graduação, pois nem sempre tem sido fácil obter o reconhecimento desse tipo de formação.

Sendo assim, acusamos a necessidade de haver, no âmbito do Ministério da Educação, uma câmara técnica, capaz de avaliar propostas que se afastem das áreas de formação mais tradicionais, permitindo que a liberdade outorgada pela autonomia universitária possa, efetivamente ser traduzida em ganhos reais para a sociedade brasileira (Documento nº. 181, p.1).

Cabe ao papel das instituições de ensino superior o exercício das atividades que assegurem a liberdade de experimentação e de reflexão com vistas a promover conjuntamente avanço tecnológico, desenvolvimento científico, ética profissional e compromisso social. Não é só tradicional e justo que a universidade sirva à sociedade; é também extremamente útil que ela o faça (WOLFF, 1993). Afinal, a sociedade tem uma "necessidade insaciável de conhecimento e aconselhamento especializado, e as universidades são o grande repositório dessa sabedoria" (WOLFF, 1993, p. 60). Fica para a universidade, como produtora de conhecimentos, atender aos anseios e às necessidades do corpo social. Os Pró-Reitores de Graduação vêm pedindo ao MEC que permitam avaliar propostas mais inovadoras. As questões de anuência ou rejeição aos cursos seqüenciais, uma

novidade no ensino superior brasileiro, vem suportando rejeição nas instituições de ensino superior, principalmente em algumas públicas.

Em síntese, a rejeição à oferta dos cursos seqüenciais pela instituição em estudo aconteceu nos seguintes moldes: constituiu-se um grupo de trabalho subordinado a Diretoria de Ação Pedagógica, composta pelos coordenadores de colegiados de curso. Esses foram encarregados de apresentar e discutir os cursos seqüenciais (LDB nº. 9.394/96 – BRASIL, 1996b) e questionar os professores (juntos aos seus departamentos) quanto à nova modalidade de ensino. Deveriam, posteriormente, após discussão em reunião dos departamentos, elaborar um ofício com os pareceres, anuência ou rejeição, e retornar ao grupo de trabalho. Esse grupo ficou encarregado de apresentar a posição dos departamentos na Câmara de Graduação. Assim, em 2000, os cursos de Física, Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Ciências da Saúde, Economia e Secretariado Executivo, posicionaram-se favoravelmente à oferta de cursos seqüenciais pela instituição. Já os cursos de Ciências Sociais, Enfermagem e Química se posicionaram com algumas restrições à oferta e o Curso Medicina Veterinária deu parecer rejeitando a proposta de oferta dos cursos seqüenciais. A instituição ofertava 38 cursos de graduação e apenas 9 cursos de graduação se manifestaram.

Enquanto a Diretoria de Ação Pedagógica discutia os cursos seqüenciais, o Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado pela Assessoria de Planejamento e Controle da Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional (1998-2002) não fez menção aos cursos seqüenciais.

Concomitantemente, o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI – foi concebido, em agosto de 2002, como um documento que contém um conjunto de decisões, procedimento e ações. O PPPI é o documento que norteia as ações da universidade. Quanto aos cursos seqüenciais, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão deliberou que a instituição não ofertará esta modalidade de curso, sob a argumentação de que a universidade deve promover atividades que integre o ensino de qualidade e a pesquisa às demandas da sociedade.

Após a rejeição da oferta de cursos seqüenciais, novos professores da instituição foram consultados e tiveram posições divergentes e mostraram, inclusive, desconhecimento do que seria o curso seqüencial.

Com a rejeição aos cursos seqüenciais, pode-se estar preso aos seguintes pontos: os profissionais de ressonância nas áreas de conhecimento na

academia participam dos conselhos de classe e também no mercado de trabalho; não se trata de submissão ao mercado de trabalho, mas de uma conexão óbvia de inserção ao mercado de trabalho; a presença das corporações profissionais limita as ações universitárias; de forma perversa, dá-se a alcunha de abreviação do curso de graduação aos cursos seqüenciais; e questiona-se a cobrança de mensalidades para uma universidade com características de pública, gratuita e com qualidade. Nas ações da universidade, o contexto institucional se pauta nas decisões, nos procedimentos e nas articulações entre o administrativo e o acadêmico.

É possível analisar que se verificaram duas circunstâncias bem diversas. No primeiro caso – anuência às regras – há submissão às regras de ordenamento legal e cumprimento da política sobre os cursos seqüenciais ainda que com variação no tempo e nas modalidades de oferta. Na segunda instituição prevaleceu uma certa ambigüidade de posição quanto à oferta desses cursos, com resultado final de rejeição. Utilizando-se a noção de campo de Bourdieu (2004a), é possível apontar disputa de poder quanto a prevalecer certos argumentos em detrimento de outros – ensino gratuito, mas com qualidade versus o papel social da universidade de atender à necessidade da sociedade, sem, entretanto, especificar quais seriam as necessidades. Nesta instituição, a rejeição ficou sempre explicitada nos documentos oficiais, representando domínio da perspectiva da administração certamente em atenção a alguma interferência negativa que prevaleceu, entretanto não questionada pelos demais agentes ainda que anteriormente tenham sido a favor dos cursos.

CONCLUSÃO

Cabe, neste momento do trabalho, retomar as questões iniciais e seus desdobramentos nos capítulos para fechar o estudo e apontar a consecução dos objetivos e da tese, desde a fundamentação legal detalhada até as ações das universidades como reações às possibilidades apresentadas por essa expressão da política educacional.

Cabe um primeiro comentário sobre a realização da pesquisa que buscou exaustivamente captar informações. A quantidade resultante foi imensa permitindo análises sobre o foco de diferentes perspectivas, ou seja, em âmbito nacional e afinando para duas instituições. Restou a certeza da impossibilidade de exploração integral, mas, ao mesmo tempo, a confirmação do acerto do caminho trilhado para a compreensão mais profunda do tema.

O desenvolvimento do estudo permitiu detectar que há diferentes elementos ordenadores da criação dos cursos seqüenciais. A legislação analisada na sua letra e também nos argumentos envolvidos na sua proposição e todas as decorrências me permitiu ir gradativamente detectando que estão subjacentes à criação desses cursos: a diversidade e complexidade da vida atual; a interferência de modelos historicamente constituídos em âmbito internacional; a necessidade de que a ação político-educacional atenda às prioridades do Banco Mundial e ampliações de nível educacional acrescentando-se índices de população universitarizada; a presença da lógica mercantil no ensino superior e a necessidade de auferir lucros e especulação financeira, sobretudo devido ao imenso percentual de instituições privadas que implantam os cursos seqüenciais; a necessidade de manter, pela desigual escolaridade, as desigualdades sociais também no âmbito superior e não apenas nos graus anteriores.

Entretanto, para a criação diante de tantas interferências, muitos embates ocorreram, e ainda ocorrem, para o surgimento, concretização e implementação. Há que se considerar, de início, a demora na regulamentação e as lacunas constantes desde a caracterização, antes da promulgação da lei até os últimos anos da década de 1990 e início dos anos 2000. As variações da legislação analisadas permitiram detectar os embates travados no âmbito dos órgãos governamentais, a mescla de porosidade destes sob interferência dos interesses de instituições privadas e órgãos de representação de classe. Permitiram, ainda,

verificar os embates internos à própria seqüência e constante improvisação da legislação que precisou, inclusive definir mecanismos relativos à gestão de tais cursos devido à inexistência de instâncias de supervisão para eles.

A partir do início da vigência da Lei nº. 9.394/96, as instituições de ensino superior começaram a ofertar os cursos e, paralelamente à regulamentação posterior, eles foram se disseminando pelo país todo, com destaque para a região sudeste e sul.

Nesse conjunto de cursos, as duas modalidades foram objetos de interesse, com mais freqüência os cursos seqüenciais superiores de formação específica em detrimento dos cursos de complementação de estudos, sobretudo devido a questões de certificação em lugar de diploma evidenciando o poder simbólico superior destes no universo das credenciais apresentadas. A análise das relações entre cursos seqüenciais e demais cursos ofertados pelas instituições de ensino superior permitiu verificar nova esfera de embates entre esses dois blocos pelas possibilidades legais de interação e pelos limites impostos para tal interação, sejam eles legais ou decorrentes das decisões tomadas pelas instituições, além das vantagens oferecidas tanto de um bloco como de outro.

Os conflitos que permeiam a implantação dos cursos seqüenciais, entretanto, ficaram mais evidenciados durante a análise das informações permitindo evidenciar com clareza argumentos favoráveis e contrários apresentados pelas duas instituições universitárias focalizadas.

De um conjunto de argumentos favoráveis destacam-se: cumprir a função social da universidade; manter a característica de empreendedora com vistas ao futuro; atender às necessidades de mercado; seguir tendências de mercado para ofertar e cancelar cursos; utilizar espaços e outros recursos ociosos; enfrentar a concorrência com outras universidades e instituições de ensino superior; acenar com a possibilidade de ir para a graduação aproveitando créditos; jogar com a possibilidade da ausência de regularidade e de adjetivação como técnica ou superior; destacar a duração pelo fato de os cursos serem de apenas dois anos; apontar a oportunidade de estudos superiores para quem não a teve anteriormente, atendendo a população excluída.

Mas também foi possível detectar, pela análise da documentação já expressa anteriormente, argumentos e critérios vigentes no interior da universidade para se contrapor à implantação dos cursos. Alguns deles podem ser sumarizados:

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a ser mantida pela universidade; não aceitação desse tipo de curso por suas características parciais na abordagem do campo sob estudo por não haver tempo e condições para estudo mais abrangente; condição de mero treinamento numa sociedade em constante e acelerada mudança que exige formação mais profunda; rejeição à idéia do tecnicismo contraposto ao conhecimento científico; risco de prejuízo à sociedade por serem profissionalizantes e as distorções no desempenho profissional; não aceitação do papel da universidade no que tange ao oferecimento de ensino técnico.

Nesta consideração final, cabe sintetizar a idéia de que os argumentos a favor e contra a implantação dos cursos seqüenciais estiveram presentes na universidade pública, que não os implantou e nem os previu em seu projeto institucional. Evidencia-se, assim, o debate bem presente, os conflitos não só de idéias, mas também de decisões posto que em certas instâncias se aprovou e em outras a decisão não foi acatada, desaparecendo da proposta final.

Conclusivamente, pode-se dizer que as ações universitárias foram bem variadas e diferentes entre si quando se focalizou uma instituição que aceitou e implantou os cursos e outra que teve parcialmente aceitos e não os implantou. Deve-se destacar, para a compreensão final, a diferença no encaminhamento da questão. Na universidade pública, o tema foi posto em debate e na instituição privada, não; na privada a decisão foi tomada na esfera administrativa enquanto na pública houve participação dos participantes da vida universitária; isso, entretanto, não significa que não tenha havido interdição de decisões coletivas por parte da administração.

Verificou-se que, ao reagir de modo positivo, a instituição estudada mais profundamente aceitou a possibilidade aberta por essa faceta da política educacional e, por conseguinte, aceitou todas as interferências de seu ordenamento no que tange aos cursos seqüenciais que pode ser interpretada como a posição de tantos outros que os implantaram ao longo dos últimos anos. Reforça-se, assim a idéia de fluidez quanto a suas características organizativas e a porosidade às interferências externas, sobretudo do campo econômico sobre o campo educacional.

A reação negativa rejeitando a implantação dos cursos, por sua vez, não permitiu, em seu plano institucional, a subordinação apontada mantendo organização do ensino superior sem a abertura a essa possibilidade.

É possível dizer que as ações da anuência às possibilidades e regras de operacionalização podem ser interpretadas como representativas de

institucionalização de um modelo mais poroso às influências de outras experiências. As ações da rejeição, por sua vez, mantêm a institucionalização vigente, talvez caracterizando-se como práticas mais rígidas próprias da cultura universitária que luta para manter um padrão de atuação com práticas com certa sedimentação na realidade brasileira, embora nenhuma delas se paute por um ideal tipo de instituição de ensino superior conforme os apontados no primeiro capítulo posto que a regulamentação oficial postula tal mescla na oferta de cursos superiores.

Foi possível apontar que as instituições universitárias, sobretudo a pública, constituem instâncias de interna disputa de modelos universitários de organização bem como apresentam respostas às ações político-educacionais. Os agentes dessas instituições reagem ao ordenamento explicitando as bases em que se assentam a sua existência social, ou seja, não há reações únicas, nem homogêneas por parte das instituições, entretanto, revelam que há vencedores e vencidos como resultado dos embates em seu interior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, N.C. 2003. *Financiamento da Educação Superior*. São Paulo: Cortez.
- ANTUNES, R. 1997. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- ARRUDA, M. 1996. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L; WRADE, M.J; HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: SP: Cortez.
- BARBA W.C. and MURPHY T.L. 1998. *American Post-secondary Education: Unique Issues, Problems and Opportunities. Beyond the Universities: The new higher education*. Aldershot: Ashgate
- BANCO MUNDIAL. 1994. *Higher education: the lessons of the experience*. Washington.
- _____. 1995. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington.
- BOURDIEU, P. 1983. Algumas propriedades dos campos. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94
- _____. 1990. O Campo intelectual: um mundo à parte. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, p. 169-180.
- _____. 1996a. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5.ed. Campinas: Papirus, p.13-34
- _____. 1996b. O novo capital. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5.ed. Campinas: Papirus, p. 35-52
- _____. 1998a. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M.A., CATANI, A. *Escritos de educação*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.145-184.
- _____. 1998b. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A., CATANI, A. *Escritos de educação*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.71-80.
- _____. , BOLTANSKI, L. 1998c. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.A., CATANI, A. *Escritos de educação*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.127-145.
- BOURDIEU, P. 2000. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas, SP: Papirus.
- _____. 2003a. A Gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: _____. *O Poder simbólico*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 59-73
- _____. 2003b. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. *Poder simbólico*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 17-58

_____. 2004. Objetivar o sujeito objetivante. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, p.114-118.

BRASIL. 1961. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 15, p.979-993;

_____. 1968. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 32, p.1433-1440.

_____. 1971. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 34, p.1114-1125.

_____. 1988. *Constituição. da República Federativa do Brasil*. *Lex: legislação federal e marginária*, São Paulo, v. 59, p.1966, out./dez. 1995.

BRASIL. 1993a. Parecer n. 691 de 1995. Redação do vencido, para o turno suplementar, do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara n. 101, de 1993 (n. 1 258 de 1988, na Casa de Origem).

_____. 1993b. Redação Final do Projeto de Lei n. 1.258 – C de 1988. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, v. 48, supl. 80, 14 maio. Seção 1.

_____. 1996a. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. Seção 1, p.27839.

_____. 1996b. Parecer n. 8 de 1996, da Comissão da Constituição, Justiça e Cidadania, sobre as Emendas apresentadas na discussão suplementar, ao Substitutivo do Senado ao Projeto da Câmara n. 101, de 1993 (n.1 258 de 1988, na origem) que fixa diretrizes e bases da educação nacional. Relator: Senador Darcy Ribeiro

_____. 1997a. Decreto n. 2.207 de 15 de abril de 1997. Regulamento para o Sistema Federal de Ensino e dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições, e dá providência. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 61, p.1128-1138.

_____. 1997b. Portaria n. 752, 2 de julho de 1997. Dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora de sede em universidades. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 16 abr. Seção 1, p.15.

_____. 1997c. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o sistema federal de ensino, as disposições contidas no Artigo 10 da Medida Provisória nº 1477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos Artigos 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafos 1, 52, parágrafo único, 54 e 58 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 61, p.2504-2509.

_____. 1999a. Portaria SES n. 612 de abril de 1999. Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 63, p.1793-1797.

_____. 2000. Portaria SESu n. 482, de 7 de abril de 2000. Dispõe sobre a oferta de cursos seqüenciais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df 10 abr. Seção 1, p.5.

_____. 2001a. Portaria CNE n. 514 de 22 de março de 2001. Dispõe sobre a oferta e acesso a cursos seqüenciais de ensino superior. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 65, p.1929-1930.

_____. 2001b. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providencias. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 65, p.3126-3135.

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2001c. *Sinopse atualizada oferta de cursos superiores*. Brasília: INEp. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2004

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2002. *Sinopse atualizada oferta de cursos superiores*. Brasília: INEp. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2004

_____. 2003a. Decreto n. 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o Artigo 11 do Decreto 3.860, de 9 de junho de 2001, e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação*, São Paulo, v. 57, p.1843-1844.

_____. 2003b. Portaria n. 239, 24 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 16 abr. Seção 1, p.15.

_____. 2003c. Portaria n. 691, 16 de abril de 2003. Retifica o anexo da Portaria MEC n. 239, de 24 de fevereiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 16 abr. Seção 1, p.15.

_____. 2003d. Portaria n. 2.905, 17 de outubro de 2002. Dispõe sobre expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais, para os quais foram protocolados pedidos de reconhecimento, pelas respectivas instituições de ensino superior, no Ministério da Educação, no corrente exercício de 2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 18 out. Seção 1, p.9-11.

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2003e. *Sinopse atualizada oferta de cursos superiores*. Brasília: INEp. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2004

_____. 2004a. Portaria n. 3.643, de 9 de novembro de 2004. Dispõe sobre modelo de gestão de administração integrada e resolutiva dos processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de educação superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 10 nov. Seção 1, p.18.

_____. 2004b. Portaria n. 4.363, 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da educação superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 30 dez. Seção 1, p.67-68.

_____. Ministério da Educação e Cultura 2001c. Resolução CES 01, de 3 abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 9 abr. Seção 1, p.12-13.

_____. Ministério da Educação e Cultura. 1997d. Parecer CES 670/97, aprovado em 6 de novembro de 1997. Cursos Seqüenciais no Ensino Superior. Relatores: Jacques Velloso e Hésio de Albuquerque Cordeiro. *Documenta*, Brasília, n. 434, p. 413 - 425.

_____. Ministério da Educação e Cultura. 1998a. Parecer CES 672/98, aprovado em 01 de outubro de 1998. Cursos Seqüenciais do Ensino Superior. Relator: Conselheiro Jacques Velloso. Brasília, DF. (texto mimeografado do Conselho Nacional de Educação).

_____. Ministério da Educação e Cultura. 1998b. Parecer CES 968/98, aprovado em 12 de dezembro de 1998. Cursos Seqüenciais no Ensino Superior. Relator: Jacques Velloso. Brasília, DF. (texto mimeografado do Conselho Nacional de Educação).

_____. Ministério da Educação e Cultura. 1999b. Resolução CNE/CES n.1, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Df, 3 fev. Seção 3, p.13.

_____. Ministério da Educação e Cultura. 2005a. Anteprojeto de Lei, 30 de maio de 2005, 2ª Versão. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Textos/Manuais/Reforma_Universitaria/anteprojeto_2versao.> Acesso em: 2 jul. 2005

_____. Ministério da Educação e Cultura. 2005b. Anteprojeto de Lei, 29 de julho de 2005, 3ª Versão. Estabelece normas gerais da educação superior no país, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera a Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968; a Lei nº. 8.958, de 20 de dezembro de 1994; a Lei nº. 9.532, de 10 de dezembro de 1997; a Lei nº. 9.870, de 23 de novembro de 1999; o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 10.480, de 20 de julho de 2002, a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2005

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2004c. *Sinopse atualizada oferta de cursos superiores*. Brasília: INEP. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2005

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2004d. Anteprojeto de Lei, 6 de dezembro de 2004, Versão Preliminar. Estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da Educação Superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/reforma/Documentos/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2004

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2005c. *Seqüenciais*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/cursos/sequen>>. Acesso em: 7 ago. 2005

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2005d. *Censo da educação*. Brasília. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 9 ago. 2005

_____. Ministério de Educação e Cultura. 2005e. *Sinopse atualizada oferta de cursos superiores*. Brasília: INEP. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2004

CARNOY, M. 2004. *A educação da América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?* Brasília: UNESCO.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. 2002a. *Educação superior no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. 2002b. A educação Superior. In: CATANI, A. M. et al. (org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Vozes.

CHARLE, C., VERGER, J. 1996. *História das universidades*. São Paulo: UNESP (Universitas).

CHAUÍ, M. 1998. A Universidade hoje. *Praga: Estudos Marxistas*, São Paulo, Hucitec, v.6, p.23-32.

_____. 1999. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. Rio Grande do Sul: Vozes, p. 211-222.

_____. 2003. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15.

CHERMANN, L. P. 1999. *Cooperação internacional e universidade: uma nova cultura no contexto da globalização*. São Paulo: EDUC.

COGGIOLA, O., HELENE, O. 2002. Seqüência ou Inconseqüência? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jul.

COLLINS, H. 1993. *European vocational education systems: a guide to vocational education and training in the European Community*. London: Kogan Page.

DIAS SOBRINHO, J. 2000. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DOMENICK M. 2000. Profissão modular: novidade no Brasil, cursos seqüenciais flexibilizam o tempo de estudo em nível superior. *Ensino Superior*, São Paulo, v. 2, n. 23, p.20-24.

GHISOLFI, J.C. 2004. *Políticas de educação superior norte-americanas*. São Paulo: Cortez.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1998. *Poderes inestables em educación*. Madrid: Morata.

GÓIS A. 2002. Educação: cursos seqüenciais crescem 269% no país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 jul.

GRAMSCI, A. 1971. *Seletions from prison notebooks*. New York: International Publishers.

_____. 1991. *Maquiavel: política e estado moderno*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GREEN, A., WOLF, A., LENEY, T. 2000. *Convergence and divergence in european education and training systems*. London: Watkiss Studios, Bigglewade

GROSSI, E. 1995. O Projeto Político-Pedagógico do seu curso está sendo construído por você? In: CIRCUITO PROGROAO, 3., 1995, Marília. *Anais...* Marília: Pró Reitoria de Pós Graduação da UNESP.

MARBACK NETO, G. 2002. Cursos seqüenciais de formação específica: a experiência da Universidade Salvador. *Estudos*, Salvador, v. 20, n. 30, p.55-60.

MARIN, A.J. 2001. *Técnicas do trabalho de investigação em educação: em destaque o roteiro para análise documental inicial*. Araraquara: (versão rascunho).

MARQUES, A. P. 1998. *Gestão da produção*. 4.ed. São Paulo: Texto.

MARQUIS, C. 1994. La situación universitária Argentina, 1993. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, p.83-102.

MARTINS, M. F. 2000a. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

MARTINS, R. O. 2000b. Cursos seqüenciais de nível superior: caminhos para uma análise de discursos cruzados. In: *Encontro Anual da Anpocs*, 24, 2000, Petrópolis, Rj. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0233.doc>>. Acesso em: 22 jul. 2005

_____. 2004. *Cursos seqüenciais: entendendo a formação superior de curta duração*. Bauru, SP: EDUSC.

MAURICE M. 1993. The link between the firm and the educational system in the vocational training: the cases of France, Germany, and Japan. In: LAFLAMME, G. (ed.) *Vocational training: International perspectives*. Geneva: International Labour Office, p.42-69.

MAYER C. 2001. Transfer of concepts and practices of vocational education and training from the center to the peripheries: the case of Germany. *Journal of Education and Work*, New York, vol. 14, n. 2, p.3-12.

MELCHIOR, J.C.A. 1997. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas, Sp: Autores Associados.

MIDDLETON, J. 1993. *Vocational education and training*. 3.ed. Washington: World Bank. (World Bank Discussion papers, n. 51)

MINDEROP, D., PRÖHL, M. 2000. *Vocational education and training of tomorrow*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. (Documentation of the symposium and award ceremony/Bertlsmann, v. 2).

MORAES NETO, B. 2003. *Século XX e trabalho industrial: Taylorismo/fordismo, ohnismo e automação em debate*. São Paulo: Xamã.

NAGLE, J. 1976. *A reforma e o ensino*. São Paulo: Edart.

OLIVEIRA, M. M. 2003. Ciência e tecnologia no governo Lula: a inovação do mesmo. In: NEVES, L.M.W. (org.). *Reforma universitária no governo Lula*. São Paulo: Xamã.

OLIVEIRA, R. P. 2002. O financiamento da Educação. In: OLIVERIA, R. P., ADRIÃO, T. (org.) *Gestão, financiamento e direito a educação: análise da LDB e da Constituição Federal*: São Paulo: Xamã.

POCHMANN, M. Agenda da Inclusão pela Educação. *Revista Fórum*, v. 40, p. 32-33, 2006

REZENDE PINTO, J.M. 2004. A acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº. 88 p.727-757. Edição Especial.

RIBEIRO, D. 1995. A universidade do terceiro milênio. In: _____. *O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp.213-255.

RIBEIRO, M. G. M. 2002. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: EDUSF.

RISTOFF, D. I. 2003. Avaliação da educação superior. In: DOURADO, L.F., CATANI, A. M.; OLIVERIA, J. F. (org.). *Políticas e gestão da educação superior*. São Paulo: Xamã.

RUSSOMANO, V. H. 2000. *Planejamento e controle da produção*. 6.ed. São Paulo: Pioneira.

SANTOS, M. 2001. Grandes empresas dominam a política. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 jan.

SCWARTZMAN, S. 1994. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, V., WARDE, M. J. (org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Educação e Transformação).

_____. 2002. Tendências/Debates: a expansão dos cursos seqüenciais é benéfica ao sistema educacional? Sim. Em boa hora. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jul., p.A3. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/seqüenciais>> Acesso em: 17 maio 2005.

SEGENREICH, S. C. 2000. O papel dos cursos seqüenciais e diferenciação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã.

SOUZA, J. B. 2004. *Cursos Seqüenciais: A Marca Social da Escola Superior no Brasil*. Minas Gerais: UFMG (GT: Política de Educação Superior / N.11, Agência Financiadora: CAPES)

SOARES, M.C.C. 1996. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: SP: Cortez.

THIELE P 1994. Case studies: Financing the German dual system In GASSKOV, V. *Alternative schemes of financing training*. Geneva: International Labour Office.

UNESCO. 2000. *Revised recommendation concerning technical and vocational education*. Berlin: UNESCO-UNEVOC.

_____. 2003a. Da educação básica à universidade. In: DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8.ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2003b. *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Brasília: UNESCO.

VADAS P. I. 2002. Cursos seqüenciais de formação específica (seqüenciais): uma experiência que promete. *Estudos*, São Paulo, v. 20, n. 30, p.7-54.

WALLENBORN M. 2001. Vocational training in latin america. *European Journal Vocational Training*, London, n. 22, p.55-63.

WOLF-DIETRICH G. 1994. *The German system of vocational education: history, organization, prospects*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

WOLFF, P. R. 1993. *O ideal da universidade*. São Paulo: UNESP. (Universitas).

WORLD BANK 2000. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington, DC: World Bank.

WRIGHT P., CAMPBELL C., GARRETT R. 2001. *The development of framework of qualifications: relationship with continental Europe*. London: Higher Education Quality Council. (Report 11: The National Committee of Inquiry into Higher Education). Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/report_11.htm>. Acesso em: 17 maio 2005.

ANEXO A - Roteiro para Análise de Documentos

Política educacional e ações universitárias: um estudo sobre os cursos sequenciais³⁹

1 IDENTIFICAÇÃO: _____ |__|__| NÚMERO: |__|__|
TÍTULO: _____ |__|__| DATA: |__|__|__|__|__|__|
LOCAL DE LOCALIZAÇÃO: _____ |__|__|

2. TIPO (Pessoal ou Oficial)

Informal

1 Professores 2 Alunos 3 Funcionários
4 Comunidade Interna 5 Comunidade Externa 6 Coordenador C. Seqüencial
7 Outros _____ |__|

Oficial

1 MEC⁴⁰ / SETI 2 UNIVERSIDADE 3 ORGAOS REPRESENTATIVOS DE CLASSE _____ |__|

2.1 Ministério da Educação – MEC / Secretaria Estadual de Educação e Ensino Superior (SETI)

1 MEC (Lei) 2 CES/CNE/MEC
3 SESu/MEC (SES) (CES) 4 INEp/MEC
5 CEE - Conselho Estadual De Educação 6 Outros _____ |__|

2.2 Universidades

1 Dirigentes da Instituição⁴¹ _____ |__|
22A 1 Resolução 10 Circulares 18 Manual de Orientação
2 Ofícios 11 Convocações 19 Questionário
3 Pareceres 12 Legislação 20 Declaração
4 Discursos 13 Planos de governo 21 Manual do Professor
5 Avaliação Institucional 14 Boletins 22 E-mail
6 Relatório 15 Edital 23 Protocolo
7 Manual Acadêmico 16 PPPI 24 Entrevistas (Gravada/Transcrita)
8 Calendário Acadêmico 17 FARCSFE 25 Deliberação
9 Imprensa Oficial (DOU ou DO Meios de comunicação) 26 Pauta
2 Órgãos Suplementares⁴² (Não podem emitir resoluções e pareceres)
3 Outros _____ |__|

2.3 Órgãos Representativos de Classe

1 Conselhos Federais 2 Conselhos Regionais
3 Sindicatos 4 Associações
5 Organizações não-governamentais 6 Outros _____ |__|

3. ASSUNTO:

4. CIRCULAÇÃO:

Circulação restrita a um Departamento, Centro ou Instituição.

1 Professores 2 Alunos
3 Funcionários 4 Comunidade Interna
5 Outros _____ |__|

³⁹ O roteiro foi aplicado a 762 documentos. Os documentos possuem valor do ponto de vista da análise, não só do ponto de vista institucional, mas também do pesquisador.

⁴⁰ A partir do texto da Lei (LBD), cabe ao CNE definir uma interpretação de seus pareceres e resoluções, que devem ser homologados pelo MEC. Em seguida, cabe ao MEC definir em Portarias o detalhamento das regras operacionais a serem seguidas pelas IES.

⁴¹ Reitoria, Coordenadorias, Assessorias, Prefeituras do Campus, Chefes de Departamentos, Colegiados de Cursos de Graduação, Colegiado e Coordenação de Cursos de Pós-Graduação (*Stricto sensu e lato sensu*) etc.

⁴² Órgãos Suplementares: Bibliotecas, Casa de Cultura, Centro Odontológicos Colégio, Editoras, Escritórios de Aplicação e Assuntos Jurídicos, Fazenda Escola, Hospital Universitário, Hospital Veterinário, Laboratório de Produção de Medicamentos, Museus, Núcleos de Processamento de Dados, Núcleo de Tecnologia Educacional, Rádios Universidade.

Circulação ampla, de acesso facilitando a um público diversificado.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Imprensa Oficial | <input type="checkbox"/> 2 Instituições de Ensino Superior | |
| <input type="checkbox"/> 3 Órgãos de comunicação (jornais, revistas, imprensa em geral) | <input type="checkbox"/> 4 Órgãos representativos de classe | |
| <input type="checkbox"/> 5 Profissionais da Área | <input type="checkbox"/> 6 Comunidade Externa (Vestibulandos) | |
| <input type="checkbox"/> 7 MEC | <input type="checkbox"/> 8 Comunidade Interna | |
| <input type="checkbox"/> 9 Coordenação C. Seqüenciais | <input type="checkbox"/> 10 Outros _____ | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

5 ORIGEM E AUTORIA (Quem redigiu o documento) :

- 1 Pessoal
- | | | |
|--|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 Professor | <input type="checkbox"/> 2 Aluno | |
| <input type="checkbox"/> 3 Funcionário | <input type="checkbox"/> 4 Outros _____ | <input type="checkbox"/> |

- 2 Oficial
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Ministro de Estado da Educação (MEC) | |
| <input type="checkbox"/> 2 Presidente - Câmara de Educação Superior / Conselho Nacional e Educação / MEC | |
| <input type="checkbox"/> 3 Relator Conselheiro | |
| <input type="checkbox"/> 4 Reitoria | |
| <input type="checkbox"/> 5 Chanceler | |
| <input type="checkbox"/> 6 Imprensa em geral | |
| <input type="checkbox"/> 7 Comunidade Universitária | |
| <input type="checkbox"/> 8 Grupo de Trabalho da Universidade (Instituído por Portarias) | |
| <input type="checkbox"/> 9 Comunidade Externa | |
| <input type="checkbox"/> 10 Coordenador de Cursos Seqüenciais | |
| <input type="checkbox"/> 11 Outros _____ | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

3 Órgãos Representativos de Classe

- | | | |
|--|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 Presidente do Conselho Federal | <input type="checkbox"/> 2 Presidente do Conselho Regional | |
| <input type="checkbox"/> 3 Presidente de Sindicatos | <input type="checkbox"/> 4 Presidentes de Associações | |
| <input type="checkbox"/> 5 Organizações não-governamentais | <input type="checkbox"/> 6 Outros _____ | <input type="checkbox"/> |

6. DESTINATÁRIO:

- | | | |
|---|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 MEC (Ministério da Educação) | <input type="checkbox"/> 2 CEE (Conselho Estadual de Educação) | |
| <input type="checkbox"/> 3 Comunidade Universitária | <input type="checkbox"/> 4 Comunidade Externa | |
| <input type="checkbox"/> 5 Instituição de Ensino Superior | <input type="checkbox"/> 6 Órgãos representativos de classe | |
| <input type="checkbox"/> 7 Profissionais da Área | <input type="checkbox"/> 8 Imprensa em geral | |
| <input type="checkbox"/> 9 Outros _____ | | <input type="checkbox"/> |

7. FATOS FOCALIZADOS:

8. OPINIÃO, PONTO DE VISTA (Parecer favorável, contra):

9 FINALIDADE:

ANEXO B - Lista dos Documentos Consultados

Os documentos usados na tese não foram nomeados para resguardar a identidade e a privacidade das instituições e dos alunos.

Nº.	DOCUMENTOS CONSULTADOS	QUANT.
1	Academia Brasileira de Ciências - A expansão de cursos seqüenciais é benéfica ao sistema educacional - 2001	1
2	ANDES == Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior e ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo - Academia Brasileira de Ciências - 2001	1
3	Anhembi Morumbi - processo seletivo - 2003	1
4	Anhembi Morumbi - Catálogo de cursos - 30 anos - Graduação e Seqüenciais - 1999	1
5	Anhembi Morumbi - Estão abertas as inscrições do processo seletivo para os cursos seqüenciais	1
6	Anhembi Morumbi - <i>Sexta Free</i> para os seqüenciais, 2001.	1
7	Anhembi Morumbi - Universia Brasil - "abre novas turmas em cursos seqüenciais" - 2004	1
8	ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999, cursos seqüenciais	1
9	Relatório do Departamento de Economia [...]	1
10	ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Anteprojeto de Lei do Ensino Superior, 2ª versão 2005 - comentários	1
11	ABMES - Anteprojeto de Lei do Ensino Superior - 3ª versão 29/07/2005 - comentários	1
12	ABMES - Anteprojeto de Lei do Ensino Superior - 2ª versão 30/05/2005 - comentários	1
13	ABMES - Anteprojeto Reforma da Educação Superior - comentários 06/07/05 - 2005	1
14	ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - Legislação do Ensino Superior em 2005	1
15	ABMES - Discussão do anteprojeto Lei do Ensino Superior - 2005	1
16	CESUC - Centro de Ensino Superior de Catalão - Sobre cursos de curta duração - 2003	1
17	CESUMAR – Centro Universitário de Maringá - Folder Vestibular de cursos seqüenciais - Conheça o caminho mais rápido - 2003	1
18	CESUMAR - Folder Vestibular de cursos seqüenciais - manual do candidato - 2003	1
19	CESUMAR - Folder Vestibular - seqüenciais - graduação e tecnólogos - 2003	1
20	CESUMAR - Fotografias da palestra sobre CS no XI Encontro de Administradores Acadêmicos do Paraná - 2002	4
21	CESUMAR - Mensalidade dos cursos seqüenciais, Gestão de Supermercados e Gestão de Negócios Imobiliários - R\$ 248,00 - 2002	1
22	CETREDE - Centro de Treinamento e Desenvolvimento - Seqüenciais UVA	1
23	CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola, no Paraná - 2003	1
24	FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas - Parecer da FENAJ sobre os cursos seqüenciais de Jornalismo - rejeição	1
25	CONFEA - Conselho Federal de Arquitetura e Urbanismo, Formação Profissional, 2005	1
26	CFA - Conselho Federal de Administração e CRAs – Conselhos Regionais de Administração - Registro Especial - 2001	1

27	CFESS - Conselho Federal do Serviço Social - Parecer Jurídico 31/99 - contra	1
28	COFECI – Conselho Federal de Corretores de Imóveis - Discussão sobre a Lei da Corretagem	1
29	COFECI - Folder - corretor de imóveis - Lei da corretagem 10.406, 10/01/2002 - Código Civil Brasileiro	1
30	COFECI - Negociação Imobiliária - curso p/ GNI 2000	1
31	COFECI 800/202 ato normativo 2003 - Exame de Proficiência	1
32	COFECON - Conselho Federal de Economia - Discute a flexibilização dos currículos	1
33	COFEN - Conselho Federal de Enfermagem – cursos seqüenciais - rejeição	1
34	COFEN - Resolução - 1999	1
35	COFFITO - Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Resolução nº. 211, proíbe o exercício da profissão por profissionais de CS - 2001	1
36	COFFITO, Resolução nº. 212 - Terapia Ocupacional - proíbe o exercício da profissão por profissionais de cursos seqüenciais, 2001	1
37	CONFEA – Conselho Federal de Administração, Anteprojeto de resolução - registro dos alunos dos cursos seqüenciais nos CREAs - 1999 (carteira verde)	1
38	CONFEA - discute os Cursos Seqüenciais - 1999	1
39	CONFEA - Plenária Ordinária nº. 1290 - Aprova o anteprojeto de resolução e registro dos portadores de diplomas dos Cursos Seqüenciais - 2000	1
40	CONFEA - Subsídios e informações genéricas sobre os CS - 14/04/2000	1
41	Conselho Federal de Educação Física - veta cursos seqüenciais - 2001	1
42	CRA/SP - Conselho Regional de Administração de São Paulo - Considerações sobre os cursos seqüenciais, rejeição, maio 2000	1
43	CREA – Conselho Regional de Arquitetura e Urbanismo, rejeição aos CS - Comissão de especialistas e UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 2000	1
44	CRECI - Conselho Regional de Corretores de Imóveis, Resolução nº. 546/2002- aprova criação de Cursos Seqüenciais em Gestão Imobiliária	1
45	CRMV/PR - Conselho Regional de Medicina Veterinária, Resolução nº. 158/99 - Parecer contrário – Cursos Seqüenciais - 1999	1
46	FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas - Critica a portaria 621/99 - que regulamenta Cursos Seqüenciais	1
47	CFO - Conselho Federal de Fonoaudiologia	
48	SICOMÉRCIO - Sistema Federativo Sindical do Comércio - SINCAP Sindicatos dos Cabeleireiros - Curso Seqüencial de Estética e Imagem Pessoal - 2004	1
49	SINTE – Sindicato de Terapia Holística e CFTH - Conselho Federal Terapias Holística - 2001	1
50	SINTE - Cursos livres - não necessitam de reconhecimento do MEC - 2001	1
51	Termo de convênio COFECI - UNICENTRO - 2003	
52	CFMV - Conselho Federal de Medicina Veterinária, rejeição, 2001	
53	EGAPFUNDAP 2002 - Manual - Capacitação para governar, espaços de experimentação, comunidades virtuais computacionais	1
54	EGAPFUNDAP 2002- Manual - Capacitação para governar - cursos de especialização em ciências e técnicas de governo, espaços de experimentação - laboratório de governo e laboratório de gerência pública, comunidades virtuais - educação a distância mediada por computa	1
55	ENPROSUL - Folder - XII Encontro de Pró-Reitores de Graduação da Região Sul - 29 a 30/11/1999 - Cursos seqüenciais: desafios e compromissos compartilhados	1
56	ENPROSUL - XII Encontro de Pró-Reitores de Graduação da Região Sul - 29 a	1

	30/11/1999 - Cursos seqüenciais - Resultado do encontro	
57	ESCM - Escola Superior Cândido Mendes - Cursos seqüenciais crescem 269% em 2 anos - 2002	1
58	ETFG - Escola Técnica de Formação Gerencial - Cursos seqüenciais	1
59	FAQ – Perguntas freqüentes – cursos seqüenciais	1
60	FLAMINGO – Grupo Educacional Flamingo – Folder “Da pré-escola a pós-graduação” – oferta 15 cursos seqüenciais	1
61	Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação – 2001	1
62	Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação – Síntese do Fórum – 2001	1
63	FOVEST – Curso seqüencial pode substituir a graduação – 2003	1
64	FOVEST – Nova opção aos estudantes está sendo discutida – 2002	1
65	APLUB - Associação dos Profissionais Liberais Universitários do Brasil - APLUB de Crédito Educativo para seqüenciais	1
66	PROCON-SP – Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor, esclarece consumidores sobre cursos seqüenciais - 2005	1
67	FURB – Universidade Regional de Blumenau, oferece mais 4 cursos seqüenciais em março – 2003	1
68	FURB - Você conhece - Todo mundo reconhece – 2001	1
69	FURG –Guia Acadêmico dos Cursos Seqüenciais – 2001	1
70	MEC – Ministérios da Educação, Éfrem de A. Maranhão – Palestras, 2005	1
71	MEC - Medida Provisória – MP nº. 2.216-37, 31/08/2001 – Competências do MEC – Organização da presidência da República e dos Ministérios	1
72	MEC – Anteprojeto de Lei da Educação Superior 2005 – 2ª Versão	1
73	MEC – Anteprojeto de Lei da Educação Superior 2005 – 3ª Versão	1
74	MEC – Anteprojeto de Lei da Educação Superior 2005 – Versão Preliminar, 2004	1
75	MEC – Cursos seqüenciais jun. 2005 Cursos seqüenciais – informações <i>on line</i>	1
76	MEC – Cursos seqüenciais jun. 2005 Cursos seqüenciais – informações <i>on line</i> – mercado de trabalho	1
77	MEC – Cursos seqüenciais jun. 2005c Cursos seqüenciais	1
78	MEC – Decreto nº. 2.207, 17 de abril de 1997, regulamenta para o sistema federal e dispõe sobre a organização do ensino superior.	1
79	MEC – Decreto nº. 2.306/97, estabelece as possibilidades para formatos institucionais quanto à natureza jurídica e à organização acadêmica. Esse decreto prevê a organização da educação superior num sistema heterogêneo e diversificado	1
80	MEC – Decreto nº. 3.860, 09/07/2001 – Organização do Ensino Superior e avaliação de cursos e instituições.	1
81	MEC – Decreto nº. 3.908, de 04 de setembro de 2001, tendo em vista a necessidade de regularizar a expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos seqüenciais, para os quais foram protocolados pedidos de reconhecimento, pelas respectivas instituições de ensino superior!	1
82	MEC – Decretos-Leis nº. 477, de 11 de dezembro de 1969, definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários e empregados de estabelecimentos públicos ou particulares.	1
83	MEC – Departamento de Políticas de Ensino Superior – Coordenação das comissões de especialista – 12/10/2004 – Informações	1
84	MEC – Departamento de Políticas de Ensino Superior – Coordenação da comissão de especialistas – 2004 – Informações	1
85	MEC – Departamento de Políticas de Ensino Superior – Coordenação das comissões de especialista – 24/06/03 – esclarecimento	1

86	MEC – Discussão – Tarso Genro entrega projeto de reforma universitária a Lula – 2005	1
87	MEC – Discussão sobre os cursos seqüenciais apresentada por Rubens (MEC)	1
88	MEC – Educação – Cursos seqüenciais limitam a área de atuação – 27-09-2001	1
89	MEC - Educação - Matrícula em cursos seqüenciais cresce 73% em um ano - 28-10-2003	1
90	MEC - Educação - MEC regulamentou cursos seqüenciais em 1999, 27/09/2001	1
91	MEC - Informações on-line, 2005	1
92	MEC - Informações on-line, 2005 - Comparação da matrícula por região em relação aos cursos de graduação e seqüenciais, Brasil, 2003, em %.	1
93	MEC - Legislação específica dos cursos seqüenciais, 2006	1
94	MEC - Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média	
95	MEC - Lei 5.540/68, 1968, deverá corresponder às ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, às geociências e às ciências humanas, bem como à filosofia, às letras e às artes	1
96	MEC - Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, tratam a organização do ensino superior, a avaliação de cursos superiores e instituições, Atribuições do Conselho Nacional de Educação em matéria de educação	1
97	MEC - Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	1
98	MEC - Lei Pelé - LEI N.º 9.615, 24 de março de 1998 - Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências - proíbe cursos seqüenciais	1
99	MEC – Lei 10.870 - 19 de maio de 2004 - Taxa de avaliação	1
100	MEC - Mapa do Ministério da Educação - 2005	1
101	MEC - Medida Provisória nº. 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, previsto na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº. 3.860, de 09 de julho de 2001, tratam a organização do ensino superior, a avaliação de cursos superiores e instituições	1
102	MEC - Ministério da Educação e Cultura - Cursos Seqüenciais, 2005	1
103	MEC – Ministro Apresentação 060705 do Anteprojeto de Lei da Educação Superior - 2005	1
104	MEC - Organograma da Formação no Ensino Superior, 2004	1
105	MEC - Palestras sobre cursos seqüenciais Orlando Pilati e Rubens de Oliveira Martins do MEC/SESu, 2004	1
106	MEC - Projeto de Lei nº. 4212 de Atila Lira - 1998	1
107	MEC - Projeto de Lei nº. 4221 de João Matos, 2001	1
108	MEC - Resolução CES nº. 02, 29/05/1999 - dispõe sobre plenificação de Licenciaturas Curtas - Sistema Federal de Ensino	1
109	MEC - Seqüenciais Cursos Superiores - Palestra I - UEG	1
110	MEC - Sistema de organização e formação do ensino superior - 2004	1
111	MEC -CES 672/97 Cursos Seqüenciais no Ensino Superior	1
112	MEC -Decretos-Leis nº 464, de 11 de dezembro de 1969, criou o primeiro ciclo ou ciclo obrigatório nos cursos de graduação, o jubramento do aluno que ultrapassasse um prazo máximo de integralização do currículo dos estabelecimentos oficiais.	1
113	MEC/CEE/PE - Parecer Nº. 56, 2002-CEB - Curso de Educação Profissional da Área da Saúde	1
114	MEC/CEE/PE - Conselho Estadual de Educação - Deliberação CEE Nº. 04/97 Francisco Aparecido Jordão - UFP - 1997	1
115	MEC/CEE/PR - Conselho Estadual de Educação - Relatório conclusivo de	1

	reconhecimento de CS em GI - 2004	
116	MEC/CEE/SETI/PR - Informação nº. 035/2004 - CES Reconhecimento CS em GI - Unicentro 2004	1
117	MEC/CEE/SETI/PR - Portaria nº. 39 - 06/10/2004 - Constitui comissão verificadora do curso seqüencial em Gestão Imobiliária	1
118	MEC/CEE/SETI/PR - Dados pessoais dos peritos do curso seqüencial em Gestão Imobiliária para Unicentro - 2004	1
119	MEC/CEE/SETI/PR - Sistema Integrado de Documentos - 16/06/2004 - sobre os cursos seqüenciais	1
120	MEC/CEE/SETI/PR OF 648/2004 - Consulta a Procuradoria Geral do Estado	1
121	MEC/CEE/SETI/PR Protocolo 8.091.579 CES - Pedido de Reconhecimento CS de GI 01/09/2004	1
122	MEC/CNE - Parecer 670 e 968 respostas	1
123	MEC/CNE - Parecer CES 968_17 de dezembro de 1998	1
124	MEC/CNE - Parecer nº. 179, aprovado em 8 de maio de 2002 Conselho Nacional de Educação - Licenciatura Curta	1
125	MEC/CNE - Parecer nº. 8, 1996, fixa diretrizes e bases da educação nacional	1
126	MEC/CNE - Parecer Secretaria Municipal de Educação de governador Valadares 02/2004 - Nelio Marco Vincenzo Bizzo - Licenciaturas Curtas	1
127	MEC/CNE/CES - Conselho Nacional de Educação - plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e Faculdades Integradas do Sistema Federal de Ensino	1
128	MEC/CNE/CES - Resolução n.º 1, 3 de abril de 2001, Pós-Graduação	1
129	MEC/CNE/CES Resolução nº. 2, 3/04/2001 - Cursos de pós-graduação stricto sensu - Permite cursos seqüenciais	1
130	MEC/INEp - Censo da Educação Superior, Resumo técnico, publicado em 2006	1
131	MEC/INEp - Curso seqüencial presencial e a distância - Estatística 2004	1
132	MEC/INEp - Estatística cursos seqüenciais a distância - 2003	1
133	MEC/INEp - Estatística cursos seqüenciais presenciais - 2004	
134	MEC/INEp - Estatística cursos seqüenciais presenciais - 2005	1
135	MEC/INEp - Lista de cursos seqüenciais autorizados - 2002	1
136	MEC/INEp - Lista de cursos seqüenciais cadastrados do INEp - 22/07/2002	1
137	MEC/INEp - Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa, Brasil, 1998–2003	1
138	MEC/INEp - Questionário Estatístico do INEp	1
139	MEC/SESu - Autorização ou reconhecimento do curso seqüencial de formação específica - 01/2003	1
140	MEC/SESu - Formulário para Reconhecimento - 2004	1
141	MEC/SESu - Formulário para visita de comissão verificadora para autorização e reconhecimento e renovação de cursos seqüencial - curso seqüencial de formação específica - 2002	1
142	MEC/SESu - Novo Formulário e Avaliação 2005	1
143	MEC/SESu - Requerimento 2004 - Cadastro e/ou reconhecimento de cursos seqüenciais	1
144	MEC/SESu - Requerimento autorização para funcionamento ou reconhecimento de Cursos Seqüenciais - 01/2000	1
145	MEC/SESu /SES - Portaria nº. 691, de 15 de abril de 2003, retifica o anexo da Portaria MEC nº. 239, de 24 de fevereiro de 2003, regularização na expedição e registro de diplomas.	1
146	MEC/SESu/CES - Parecer 672, 01/10/1998 - Cursos seqüenciais no ensino superior - Retifica Parecer 670/97	1

147	MEC/SESu/CES - Parecer 672_01 de outubro de 1998 - Cursos Seqüenciais no Ensino Superior	1
148	MEC/SESu/CES - Parecer 968, 17/12/1998 - Retificação do Parecer 672/98 - cursos seqüenciais	1
149	MEC/SESu/CES - Parecer CES 670_06 de novembro de 1997, tratou dos cursos seqüenciais no ensino superior, formulado a partir das concepções de seu idealizador, o ex-senador Darcy Ribeiro.	1
150	MEC/SESu/CES - Resolução CES n.º 1, 27 de Janeiro de 1999, cursos sequenciais de educação superior	1
151	MEC/SESu/DEDES/CGSI - Cadastro de IES - Instituições de Ensino Superior - 2000	1
152	MEC/SESu/DEPES - Formulário para Visita da Comissão Verificadora para Reconhecimento de Cursos Seqüenciais - 01/2000	1
153	MEC/SESu/SES - Portaria n.º. 2.905, de 17 de outubro de 2002, trata da regularização da expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, não reconhecidos pelo MEC	1
154	MEC/SESu/SES - Portaria n.º. 239, 24 de fevereiro de 2003 - Regularização, expedição e registro de diplomas de cursos seqüenciais 2002	1
155	MEC/SESu/SES - Portaria n.º. 3.643 Credenciamento, de 09 de novembro de 2004	1
156	MEC/SESu/SES - Portaria n.º. 4.363, 29 de dezembro de 2004, substitui 514 e 612	1
157	MEC/SESu/SES - Portaria n.º. 481 - 7/04/2000	1
158	MEC/SESu/SES - Cadastro das instituições de educação superior - 29/06/03 - Os tipos de cursos e de diploma - inclui cursos seqüenciais	1
159	MEC/SESu/SES - Cursos seqüenciais - 09/06/03 - Legislação específica	1
160	MEC/SESu/SES - Cursos seqüenciais - 17/06/03 Informações	1
161	MEC/SESu/SES - Portaria 2.413, 07 de julho de 2005, cursos de graduação e tecnologia	1
162	MEC/SESu/SES - Portaria 4.361, 29 de dezembro de 2004_ tecnólogos	1
163	MEC/SESu/SES - Portaria 612,12 de abril de 1999, autorização e o reconhecimento dos cursos seqüenciais	1
164	MEC/SESu/SES - Portaria 752 Cursos fora de sede, 02 de julho 1997	1
165	MEC/SESu/SES - Portaria MEC n.º. 239, de 24 de fevereiro de 2003, regularização e expedição de registro de diplomas para seqüenciais não reconhecidos pelo MEC	1
166	MEC/SESu/SES - Portaria MEC n.º. 239, de 24 de fevereiro de 2003, trata da regularização da expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, não reconhecidos pelo MEC	1
167	MEC/SESu/SES - Portaria MEC n.º. 482, 7 de abril de 2000 - cursos seqüenciais	1
168	MEC/SESu/SES - Portaria Ministerial n.º. 4.363, de 29 de dezembro de 2004, coloca a serviço das instituições de ensino superior e público interessado, procedimento de protocolo, acompanhamento e consulta de processos por meio eletrônico.	1
169	MEC/SESu/SES - Portaria n.º. 514, 23 de março de 2001, oferta e acesso a cursos seqüenciais	1
170	MEC/SESu/SES - Portaria n.º. 2.905, de 17 de outubro de 2002, trata da regularização da expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, não reconhecidos pelo MEC	1
171	MEC/SESu/SES - Portaria N.º. 2.905,17 de outubro de 2002	1
172	News - Canal de Cursos - Sobre os cursos seqüenciais	1
173	PML – Prefeitura Municipal de Londrina, Equipamentos comunitários - situação	1

	da educação no município de Londrina	
174	PROCON-SP - Fundação esclarece consumidores sobre os cursos seqüenciais - 2003	1
175	PUC/Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Portal Informativo - cursos seqüenciais - 2003	1
176	PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Cursos Seqüenciais, 2006	1
177	PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, "Curso Seqüencial em Gestão Imobiliária - a melhor alternativa de formação superior em 2 anos - 2003"	1
178	PUC/PR - Folder Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários - 2004	1
179	PUC/PR - Folder sobre CS Gestão de Serviços Hospitalares - São José dos Pinhais - 2004	1
180	PUC/PR - São José dos Pinhais - cursos seqüenciais - 2004	1
181	PUC/SP - Coordenadoria de Vestibulares e Concursos - 2003	1
182	PUC/SP - Cursos seqüenciais de complementação de estudos na área de Física Médica - 20003	1
183	Roberta Procópio Mangiulo, 22 anos, tirou seu diploma de turismo num curso seqüencial 2005	1
184	SBC - Sociedade Brasileira de Computação - cursos seqüenciais	1
185	SEBRAE - Treinamento Empresarial - 2002	1
186	Sejabixo! - O Portal do Vestibulando - Conheça os Cursos Seqüenciais - 2003	1
187	SoftRent WebSolutions & Multimídia - 2002 - meio de divulgação de seqüenciais	1
188	UCDB - Universidade Católica Dom Bosco - Folder, 2003	1
189	UCS - Universidade de Caxias do Sul - crédito educativo para os seqüenciais - 2002	1
190	UCS - Universidade de Caxias do Sul - cursos seqüenciais - 2002	1
191	UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, Introdução aos cursos seqüenciais - 1999	1
192	UDESC/Joinville - Cursos seqüenciais - 1999	1
193	UEG - Universidade Estadual de Goiás, (Goiás Agora) - Notícias do Estado de Goiás - cursos seqüenciais - 2000	1
194	UEG - Cursos Seqüenciais - 2001	1
195	UEG - Folder "Inclusão e Transformação", 2006	1
196	Anteprojeto de Resolução - cursos seqüenciais - 2000	1
197	Associação dos Docentes da Universidade - 2000	1
198	[...] CAE - Coordenadoria de Assuntos Estudantis identifica como os cursos seqüenciais foram tratados pela Conselho Regional Administração - 2001	1
199	[...] Catálogo dos cursos de graduação - 1999	1
200	[...] Criação, visão e missão e outros dados - 1999 - para disciplina CS	1
201	[...] Cursos seqüenciais - estrutura legal - Assessoria Técnica de Legislação 04/2000	1
202	[...] Desenvolvimento das Relações da UEL com o Estado e com a Sociedade	1
203	[...] Estatuto da Universidade - Março 2002	1
204	Folder Vestibular 5 a 7 jan. 2003 - graduação	1
205	[...] OF.COL/CTU. 037/2000 - Propostas sobre os cursos seqüenciais	1
206	[...] OF.COL/ECO. 011/2000 - Curso de Economia - cursos seqüenciais	1
207	[...] OF.COL/ENF. 046/2000 - Curso de Enfermagem - cursos seqüenciais	1
208	[...] OF.COL/FIS. 004/2000 - Física - cursos seqüenciais	1

209	[...] OF.COL/LET. 053/2000 – Letras Estrangeiras Modernas – cursos seqüenciais	1
210	[...] OF.COL/PALD. 039/2000 – Patologia Aplicada – cursos seqüenciais	1
211	[...] OF.COL/QUIM. 015/2000 – Curso de Química – cursos seqüenciais	1
212	[...] OF.COL/SEC. 012/2000 – Secretariado Executivo – cursos seqüenciais	1
213	[...] OF.COL/SER.SOC.005/2000 – Serviço Social – cursos seqüenciais	1
214	[...] OF.COL/SOC. 006/2000 – Ciências Sociais – cursos seqüenciais	1
215	[...] Plano de Desenvolvimento Institucional - 1999	1
216	[...] Projeto BIDI – Base integrada de dados e informações institucionais – 1999	1
217	[...] Projeto de Resolução – Cursos seqüenciais – 1ª versão – 2000	1
218	[...] Projeto de Resolução – Cursos seqüenciais – 2ª versão – 2000	1
219	[...] Projeto de Resolução - Cursos seqüenciais - última versão - 15/05/00	1
220	[...] Projeto Político-Pedagógico Institucional da [...] - Relatório CEPE - ago. 2002	1
221	[...] Resolução s/nº. - Propostas de alteração do Regimento Geral da [...] - Cursos seqüenciais - 2001	1
222	[...] Roteiro para Análise Projeto Político Pedagógico Institucional - 2003	1
223	[...] Abre vagas nos Cursos Seqüenciais para Graduados - 2001	1
224	[...] Realiza Aula Inaugural dos Cursos Seqüenciais - 2002	1
225	UEMA - Universidade Estadual do Maranhão - Sobre Concursos públicos, 2003	1
226	UEMA - Provas dos cursos seqüenciais, 2006.	1
227	UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Resolução nº. 093 - CEPE - 30/05/2000 - Regulamenta os cursos seqüenciais	1
228	UEPG -Cursos Seqüenciais	1
229	UEPG - Universidade Eletrônica do Paraná - Curso Normal Superior com mídias interativas - 2001	1
230	UESPI - Estrutura Organizacional dos cursos seqüenciais - Jan. 2003	1
231	UESPI - Universidade Estadual do Piauí - Oferta de cursos seqüenciais - 09/06/2003	1
232	UFMG - Coordenação de Extensão - Cursos seqüenciais - 1999	1
233	UFMG - Luis Renato Strauss - Cursos seqüenciais - 2000	1
234	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto Folder, Cursos Seqüenciais - 2001	1
235	UFOP - Resolução CEPE nº. 1425 - Aprova e regulamenta os cursos seqüenciais - 2001	1
236	UFP – Universidade Federal de Pernambuco - Cursos seqüenciais por campo do saber - Recife - set. 1998	1
237	UFPR - Universidade Federal do Paraná - Discute a regulamentação dos cursos seqüenciais - mar. 1999	1
238	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Anteprojeto de Lei do Ensino Superior 2005 - versão analisada	1
239	UFRGS - Cursos seqüenciais - 1999	1
240	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - Diretrizes curriculares para o Curso de Física - 2001	1
241	ULBRA - Universidade Luterana do Brasil - Cursos seqüenciais - Jun. 2005	1
242	UMC - Universidade de Mogi das Cruzes - 2003	1
243	UnC-CONCÓRDIA - Folder - cursos seqüenciais - 2002	1
244	UNIBERO - Descontos para alunos de cursos seqüenciais - 2004	1
245	UNI-BH - Implementa 3 novos cursos seqüenciais - 2003	1
246	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas - Câmara do Ensino Superior Seminários CGU - Cursos seqüenciais - Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira -	1

	2001	
247	UNICAMP - Estudo sobre os cursos seqüenciais - 2001	1
248	UNICAMP - Roteiro para Análise dos Cursos seqüenciais - 2000	1
249	UNICAMP - Subsídios para discussão das Diretrizes Curriculares - Estudo sobre os cursos seqüenciais - 2000	1
250	UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Políticas Públicas e Gerência Municipal - Unicentro -Laranjeiras do Sul - 2003	1
251	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico em Gestão em Contabilidade nas Atividades Imobiliárias e de Construção Civil - 2003	1
252	UNICENTRO - Anexo Resolução 001/2004 - COU disposição das disciplinas CS em Políticas Públicas e Gerência Municipal	1
253	UNICENTRO - Anexo Resolução 002/2004 - COU disposição das disciplinas CS Administração de Micro e Pequenas Empresas - Prudentópolis	1
254	UNICENTRO - Anexo Resolução 0191/2002 - CEPE - Roteiro para elaboração de Projeto de CS de Formação Específica	1
255	UNICENTRO - Anexo Resolução 044/2003 - COU disposição das disciplinas CS Administração de Micro e Pequenas Empresas	1
256	UNICENTRO - Anexo Resolução 045/2002 - COU - Currículo pleno do CS de GI	1
257	UNICENTRO - Anexo Resolução 047/2003 – COU - disposição das disciplinas CS em Gestão Operacional Empresarial	1
258	UNICENTRO - Atividades de Ensino - 2000	1
259	UNICENTRO - Atividades de Extensão - 2000	1
260	UNICENTRO - Atividades de Pesquisa - 2000	1
261	UNICENTRO - Atividades de Pós-Graduação - 2000	1
262	UNICENTRO - Caracterização do CS em GI - 2001	1
263	UNICENTRO - Cartaz GI - 10 a 20/06/2003 - FAU	1
264	UNICENTRO - Categorização das disciplinas - 2001	1
265	UNICENTRO - Convênio de cooperação técnico-científica entre a Unicentro e o CRECI-PR - 2001	1
266	UNICENTRO - <i>Curriculum Vitae</i> do coordenador do curso seqüencial em Gestão Imobiliária - 2003	1
267	UNICENTRO - <i>Curriculum Vitae</i> dos professores GI - 2003	13
268	UNICENTRO - Cursos Seqüenciais de Nível Superior - 2001	1
269	UNICENTRO - Decreto de autorização de funcionamento do Curso de Administração - CS - 1997	1
270	UNICENTRO - Decreto Governamental nº. 3444 de Reconhecimento da UNICENTRO - 08/08/1997	1
271	UNICENTRO - Edital 007/2004 de Proclamação de Resultado CS em GI - Guarapuava	1
272	UNICENTRO - Ementário das disciplinas - 2001	1
273	UNICENTRO - Folder "Cursos Seqüenciais de Nível Superior", 2006.	1
274	UNICENTRO - Folder CS de nível superior - 2003/2004 - campus Guarapuava - GI	1
275	UNICENTRO - Folder CS em Agronegócios - 2003 - campus Guarapuava	1
276	UNICENTRO - Folder CS em GI - 2003 - campus Guarapuava -Curso seqüencial de nível superior credenciado pelo COFECI	1
277	UNICENTRO - Folder CS Gestão para organizações de micro e pequeno porte - 2003 - campus Guarapuava	1
278	UNICENTRO - Folder CS Turismo Rural - 2003 - campus Guarapuava - GI - a melhor alternativa de formação superior em 2 anos	1

279	UNICENTRO - Grade Curricular - CS em GI - 2001	1
280	UNICENTRO - Histórico da Universidade Estadual do Centro-Oeste - 1997	1
281	UNICENTRO - Informações sobre o Parecer do Conselho Estadual de Educação - 2001	1
282	UNICENTRO - Informações sobre o Parecer do Conselho Estadual de Educação de reconhecimento do CS em GI - 9/12/2004	1
283	UNICENTRO - Justificativa Institucional para oferta do CS em GI - 2001	1
284	UNICENTRO - Justificativa Social para oferta do CS em GI - 2001	1
285	UNICENTRO - Memorando - Comissão especial da avaliação das inscrições CS em GI - 2001	1
286	UNICENTRO - OF 002-GR/2004 - COU - Comunica início de curso 19/03/2004 -CS Administração de Micro e Pequenas Empresas - Prudentópolis	1
287	UNICENTRO - OF 026-GR/2004 - COU - Comunica a instalação do curso GI - Guarapuava em 06/03/2003	1
288	UNICENTRO - OF 026-GR/2004 - COU - Esclarece que o CS GI está vinculado ao curso de Administração	1
289	UNICENTRO - OF 062-GR/2004 - COU - Comunica início de curso 8/03/2004 - CS Administração de Micro e Pequenas Empresas	1
290	UNICENTRO - OF 063-GR/2004 - COU - Comunica início de curso 09/03/2004 -CS em Gestão Operacional Empresarial	1
291	UNICENTRO - OF 063-GR/2004 - COU - Comunica início de curso 10/03/2004 -CS em Gestão Operacional Empresarial	1
292	UNICENTRO - OF 189-GR/2004 - COU - Projeto de Reconhecimento do CS GI 19/09/2002 - protocolo 3/06/2004	1
293	UNICENTRO - OF 205/2004 - Complementação de informações sobre so cursos seqüenciais	1
294	UNICENTRO - OF 340-GR/2004 - COU - 3/06/2004 - Comunica que são 2 turmas de GI e pagam mensalidade	1
295	UNICENTRO - Organograma descritivo da estrutura administrativo-pedagógica institucional - 2001	1
296	UNICENTRO - Portaria 1.062/2002 - GR - Constitui comissão para avaliar inscrição em CS em GI	1
297	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Gestão de Agronegócios - Laranjeiras do Sul - 2002	1
298	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Gestão de Agronegócios - Chopinzinho - 2004	1
299	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Gestão de Agronegócios - Guarapuava - 2003	1
300	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Gestão de Micro e Pequenas Empresas - Pitanga - 2003	1
301	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Gestão de Micro e Pequenas Empresas - Guarapuava - 2003	1
302	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Gestão Operacional Empresarial - Irati 0 2003	1
303	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Gestão Operacional Empresarial -Prudentópolis - 2003	1
304	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Políticas Públicas e Gerência Municipal -Guarapuava - 2003	1
305	UNICENTRO - Projeto Político Pedagógico Curso Seqüencial Políticas Públicas e Gerência Municipal - Irati - 2003	1
306	UNICENTRO - Proposta - Processo de reconhecimento do CS em GI - 2004	1
307	UNICENTRO - Relação dos aprovados em GI - 2002	1
308	UNICENTRO - Relatório - Recursos materiais e estrutura física - 2003	1

309	UNICENTRO - Relatório - Perfil de Aluno de Curso Seqüencial - GI - Re-oferta - 2001	1
310	UNICENTRO - Relatório - Perfil de Aluno de Curso Seqüencial - 2001	1
311	UNICENTRO - Relatório - Perfil de Aluno de Curso Seqüencial Gerência Pública - 2001	1
312	UNICENTRO - Relatório Planilha de perfil de alunos dos cursos seqüenciais - 2002	1
313	UNICENTRO - Relatório - Quadro de evolução de matrículas - 2003	1
314	UNICENTRO - Relatório - Quadro demonstrativo de docentes dedicado ao CS em GI - 2003	1
315	UNICENTRO - Relatório de Peritagem - 1ª versão - 2003	1
316	UNICENTRO - Relatório de Peritagem - última versão - 2003	1
317	UNICENTRO - Resolução 001/2004 - COU – Conselho Universitário - Cria CS em Políticas Públicas e Gerência Municipal - 26/02/2004	1
318	UNICENTRO - Resolução 002/2004 - COU - Cria curso seqüencial em Gestão Operacional Empresarial - Prudentópolis - 19/03/2004	1
319	UNICENTRO - Resolução 0191/2002 - CEPE - Normas para oferta de CS	1
320	UNICENTRO - Resolução 020/2004 - COU - Altera o currículo do CS de GI	1
321	UNICENTRO - Resolução 020/2004 - COU - Altera Resolução 45/2002 - Currículo Pleno Gestão Imobiliária	1
322	UNICENTRO - Resolução 025/2001 - COU - Regimento Geral	1
323	UNICENTRO - Resolução 026/2001 - COU - Aprova Estatuto	1
324	UNICENTRO - Resolução 044/2003 - COU - Cria curso seqüencial Administração de Micro e Pequenas Empresas	1
325	UNICENTRO – Resolução 045/2002 – COU – Cria o cursos seqüencial de Gestão Imobiliária	1
326	UNICENTRO – Resolução 047/2003 – COU – Cria curso seqüencial em Gestão Operacional Empresarial – Guarapuava – 23/12/2003	1
327	UNICENTRO – Resolução que normatiza a oferta de cursos seqüenciais - 2000	1
328	UNICENTRO – Resumo descritivo da Universidade e do curso seqüencial em Gestão Imobiliária – 2001	1
329	UNICENTRO – Situação atual dos docentes do CS em GI – 2003	1
330	UNICENTRO – Situação jurídica dos cursos seqüenciais – 2003	1
331	UNICENTRO e CRECI/PR - Conselho Regional de Corretores de Imóveis, Termo Aditivo 1 — 01/11/2002	1
332	UNICENTRO – Videoteca com temas relacionados ao cursos seqüencial em Gestão Imobiliária – 2003	1
333	UNIFACS – Universidade Salvador - A UNIFACS possui 19 cursos superiores de curta duração	1
334	UNIFACS – Lançamento de três novos cursos seqüenciais, 2006 – Modelo Alemão e Americano	1
335	UNIFACS – Mensalidade, 2006	1
336	UNIFACS – Relação com o mercado de trabalho	1
337	UNIFACS – cursos seqüenciais – 2000	1
338	UNIFACS – cursos seqüenciais – 2001	1
339	UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo – Prestação de contas do exercício 2001 – cursos seqüenciais	1
340	UNIMONTES – Centro Universitário Monte Serrat – 2002	1
341	UNIMONTES – Cursos Seqüenciais – 2004	1
342	UNIMONTES – Cursos Seqüencial em Administração de Saúde Pública – Jan.	1

	2003	
343	UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros – Cursos Seqüenciais – 2003	1
344	UNINOVE – Centro Universitário Nove de Julho - Folder “Na hora de escolher o melhor caminho, pare pense e conte até dez” - Oferta 17 cursos seqüenciais – 1º semestre 2005	1
345	UNINOVE – Folder do processo seletivo 2004 – Oferta 6 cursos seqüenciais além de graduação e tecnológicos	1
346	UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cursos seqüenciais – Maria Cecília Ferreira – Set. 2002	1
347	UNIOESTE – Cursos seqüenciais – regulamentação – 2003	1
348	UniSantos encerra inscrição para vestibular de cursos seqüenciais – 15/07/2005 – Vestibular	1
349	UNISO – Informações sobre Cursos seqüenciais, Gestão Bancária e Gestão Pública – Sorocaba – 2003	1
350	UNISO – Informações sobre Cursos seqüenciais – GNI – Campus Trujillo – 2003	1
351	UNISUL- Programa Unisul de Cursos seqüenciais, “Aqui seu futuro acontece” 2006	1
352	UNIT – cursos seqüenciais – 2002	1
353	UNIVALI – Catálogo – Escolha o seu seqüencial – 1999	1
354	UNIVALI – Estrutura Curricular – Gestão Imobiliária 09/06/2003	1
355	UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba – Classificação geral dos aprovados dos cursos seqüenciais – Fev. 2002	1
356	Universia Brasil – Cursos seqüenciais crescem 269% no país em 2 anos – 2001	1
357	Universidade da Amazônia - Comunicado sobre cursos seqüenciais - Unama – 2001	1
358	Universidade de Franca – Outros cursos – cursos seqüenciais – Jun. 2003	1
359	Universidade do Sagrado Coração – Cursos seqüenciais – 2002	1
360	Universidade e os cursos seqüenciais – 2001	1
361	Universidade Federal do Rio Grande – Deliberação nº. 39/99 – CEPE – 26/07/1999 – cursos seqüenciais de formação específica e complementação de estudos	1
362	Universidade Federal do Rio Grande – Deliberação nº. 40/99 – CEPE – 26/07/1999 – cursos seqüenciais de complementação de estudos de destinação individual	1
363	Universidade Metodista de São Paulo – Cursos Seqüenciais – 2002	1
364	Universidade Tuiuti do Paraná - Folder - "A Sua Universidade" - 2004	1
365	Universidade Tuiuti do Paraná - Altera datas para vestibular de cursos seqüenciais - 2004	1
366	Universidade Tuiuti do Paraná Processo Seletivo Inverno 2005 - Cursos Seqüenciais	1
367	Universidade Veiga de Almeida - "Ensino Superior alinhado com as propostas da 1ª Conferência Mundial do Ensino Superior da UNESCO" - 2003	1
368	Ações em desenvolvimento para os cursos seqüenciais - 2002	1
369	Catálogo dos Cursos seqüenciais 2003	1
370	Consulta da aluna do CS TAS sobre CS Estética e Imagem Pessoal - 2001	1
371	Folder guia de profissões - medicina veterinária - 2004	1
372	Fotografia da palestra para os alunos do 3º colegial - 2002	1
373	Horário de permanência do pesquisador sobre os cursos seqüenciais - 2002	1

374	Instruções sobre metodologia, avaliação, bibliografia e cronograma dos CS - 2003	1
375	Planejamento de atividades para os cursos seqüenciais - 2002	1
376	Protocolo do projeto de pesquisa - CS: precursor no desenvolvimento de habilidade específica para o trabalho - 2003	1
377	Questionário para implementação do controle de qualidade nos CS - 2002	42
378	Questionário Pesquisa de Marketing com os alunos dos CS - modelo - 2002	53
379	Questionário sobre pesquisa de satisfação do CS - 2002	34
380	Relatório de visitas efetuadas aos colégios em Londrino - ensino médio - divulgação dos CS - 2001	1
381	Roteiro para criação de CS - 2000	1
382	Roteiro para Aluno Especial - 2002	1
383	Roteiro para Aproveitamento de Disciplinas, Transferências e PDCS 2001	1
384	Roteiro para Avaliação dos Cursos Seqüenciais - 2002	1
385	Roteiro para Calendário de Atividades - 2002	1
386	Roteiro para Relação com as disciplina da graduação e CS - 2002	1
387	Solicitação de prorrogação do projeto de pesquisa - CS: precursor no desenvolvimento de habilidade específica para o trabalho - 2003	1
388	Calendário Acadêmico - cursos seqüenciais - 2003	1
389	Calendário Acadêmico - cursos seqüenciais - 2004	1
390	Calendário Acadêmico 2003/2004	1
391	Calendário acadêmico dos cursos seqüenciais - 2003/2004	1
392	Calendário Acadêmico dos cursos seqüenciais - 2003	1
393	Calendário Acadêmico dos cursos seqüenciais - 2004	1
394	Carta enviando questionários de Avaliação Institucional 2002	1
395	Cartaz Curso Superior em 2 Anos 20/04/2002	1
396	Cartões de visita dos alunos dos cursos seqüenciais - 2003	39
397	Catálogo dos cursos de graduação - 2001 - sem cursos seqüenciais	1
398	Curso de Ciências de Gestão Imobiliária	1
399	Cursos à distância - 2003	1
400	Cursos seqüenciais - Tire suas dúvidas - Jun. 2003	1
401	Cursos Superiores de Tecnologia "O desafio de uma nova proposta" 2004	1
402	Declaração autorizando pesquisa na instituição sobre os cursos seqüenciais - 2001	1
403	Documento de para justificar faltas de Rodrigo de Campos Marques - 2002	1
404	Edital nº. 002/2003 - Processo seletivo unificado dos CS - Fase 1/2003	1
405	Entrevista – Gestão Estratégica V 1 - primeira - 2002	1
406	Entrevista – Gestão Estratégica Vendas 1 - quarta - 2002	1
407	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 1 - segunda - 2002	1
408	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 1 - terceira - 2002	1
409	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 2 - primeira - 2002	1
410	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 2 - quarta - 2002	1
411	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 2 - segunda - 2002	1
412	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 2 - terceira - 2002	1
413	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 3 - primeira - 2002	1
414	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 3 - quarta - 2002	1
415	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 3 - segunda - 2002	1
416	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 3 - terceira - 2002	1

417	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 4 - primeira - 2002	1
418	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 4 - quarta - 2002	1
419	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 4 - segunda - 2002	1
420	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 4 - terceira - 2002	1
421	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 5 - primeira - 2002	1
422	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 5 - quarta - 2002	1
423	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 6 - segunda - 2002	1
424	Entrevista - Gestão Estratégica Vendas 6 - terceira - 2002	1
425	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 7 - segunda - 2002	1
426	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 7 - primeira - 2002	1
427	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 7 - quarta - 2002	1
428	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 7 - terceira - 2002	1
429	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 8 - primeira - 2002	1
430	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 8 - quarta - 2002	1
431	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 8 - segunda - 2002	1
432	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 8 - terceira - 2002	1
433	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 9 - primeira - 2002	1
434	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 9 - quarta - 2002	1
435	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 9 - segunda - 2002	1
436	Entrevista - Gestão Negócios Imobiliário 9 - terceira - 2002	1
437	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 1 - primeira - 2002	1
438	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 2 - primeira - 2002	1
439	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 1 - quarta - 2002	1
440	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 2 - quarta - 2002	1
441	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 1 - segunda - 2002	1
442	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 2 - segunda - 2002	1
443	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 1 - terceira - 2002	1
444	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 2 - terceira - 2002	1
445	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 3 - primeira - 2002	1
446	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 3 - quarta - 2002	1
447	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 3 - segunda - 2002	1
448	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 3 - terceira - 2002	1
449	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 4 - primeira - 2002	1
450	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 4 - quarta - 2002	1
451	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 4 - segunda - 2002	1
452	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 4 - terceira - 2002	1
453	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 5 - primeira - 2002	1
454	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 5 - quarta - 2002	1
455	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 5 - segunda - 2002	1
456	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 5 - terceira - 2002	1
457	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 6 - primeira - 2002	1
458	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 6 - quarta - 2002	1
459	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 6 - segunda - 2002	1
460	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 6 - terceira - 2002	1
461	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 7 - primeira - 2002	1
462	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 7 - quarta - 2002	1
463	Entrevista - Gestão Recursos Humanos 7 - segunda - 2002	1

464	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 7– terceira – 2002	1
465	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 8 – primeira – 2002	1
466	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 9 – primeira – 2002	1
467	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 8 – quarta – 2002	1
468	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 9 – quarta – 2002	1
469	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 8 – segunda – 2002	1
470	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 9 – segunda – 2002	1
471	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 8 – terceira – 2002	1
472	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 9 – terceira – 2002	1
473	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 10 – primeira – 2002	1
474	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 10 – quarta – 2002	1
475	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 10 – segunda – 2002	1
476	Entrevista – Gestão Recursos Humanos 10 – terceira – 2002	1
477	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 11 – primeira – 2002	1
478	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 11 – quarta – 2002	1
479	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 11 – segunda – 2002	1
480	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 11 – terceira – 2002	1
481	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 12 – primeira – 2002	1
482	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 12 – quarta – 2002	1
483	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 12 – segunda – 2002	1
484	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 13 – terceira – 2002	1
485	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 13– primeira – 2002	1
486	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 13 – quarta – 2002	1
487	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 13 – segunda – 2002	1
488	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 12 – terceira – 2002	1
489	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 14 – primeira – 2002	1
490	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 14 – quarta – 2002	1
491	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 14 – segunda – 2002	1
492	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 14 – terceira – 2002	1
493	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 15 – primeira - 2002	1
494	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 15 – quarta - 2002	1
495	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 15 – segunda – 2002	1
496	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 15 – terceira – 2002	1
497	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 16 – primeira - 2002	1
498	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 16 – quarta – 2002	1
499	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 16 – segunda – 2002	1
500	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 16 – terceira – 2002	1
501	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 17 - primeira – 2002	1
502	Entrevista – Técnicas Assessoria e Secretariado 17 – quarta – 2002	1
503	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 17 - segunda - 2002	1
504	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 17 - terceira - 2002	1
505	Entrevista com empresária - Clínica de Estética - 2002	1
506	Entrevista com empresária - Decoração de Interiores - 2002	1
507	Entrevista com empresária - Comércio de Móveis para Escritório - 2002	1
508	Entrevista com empresária - Empresa de móveis - 2002	1
509	Entrevista com empresária - Decoração de 2002	1
510	Entrevista com empresário - Indústria de confecções - 2002	1

511	Entrevista com empresário - Imobiliária Caracol - 2002	1
512	Entrevista com empresário - Caixaria - Caixas Decorativas e Reforma de Móveis - 2002	1
513	Entrevista com empresário - Representante Comercial - 2002	1
514	Estrutura das entrevistas com alunos	1
515	Entrevista –Técnicas Assessoria e Secretariado 18- quarta - 2002	1
516	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 18 - segunda - 2002	1
517	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 18 - terceira - 2002	1
518	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 18 - primeira - 2002	1
519	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 19 - quarta - 2002	1
520	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 19 - segunda - 2002	1
521	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 19 - terceira - 2002	1
522	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 20 - primeira - 2002	1
523	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 20 - quarta - 2002	1
524	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 20 - segunda - 2002	1
525	Entrevista - Técnicas Assessoria e Secretariado 20 - terceira - 2002	1
526	Estudo observacional - aluna - 2002	1
527	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 1	1
528	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 2	1
529	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 3	1
530	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 4	1
531	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 5	1
532	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 6	1
533	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 7	1
534	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 8	1
535	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 9	1
536	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 10	1
537	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 11	1
538	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 12	1
539	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 13	1
540	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 14	1
541	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 15	1
542	Estudo observacional 02/06/2003 - aluno 16	1
543	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 17	1
544	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 18	1
545	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 19	1
546	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 20	1
547	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 21	1
548	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 22	1
549	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 23	1
550	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 24	1
551	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 25	1
552	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 26	1
553	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 27	1
554	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 28	1
555	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 29	1
556	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 30	1

557	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 31	1
558	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 32	1
559	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 33	1
560	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 34	1
561	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 35	1
562	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 36	1
563	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 37	1
564	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 38	1
565	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 39	1
566	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 40	1
567	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 41	1
568	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 42	1
569	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 43	1
570	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 44	1
571	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 45	1
572	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 46	1
573	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 47	1
574	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 48	1
575	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 89	1
576	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 30	1
577	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 31	1
578	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 32	1
579	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 33	1
580	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 34	1
581	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 35	1
582	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 36	1
583	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 37	1
584	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 38	1
585	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 39	1
586	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 40	1
587	Estudo observacional 02/06/2003 – aluno 41	1
588	Ficha de inscrição para o curso superior de 2 anos - CS - 2002	1
589	Fluxograma da inter-relação das disciplinas CS e graduação - 2002	1
590	Folder - "curso superior em 2 anos - seu passaporte para o futuro" 17/02/2005	1
591	Folder - "[...] uma Universidade arrojada - Seu futuro está aqui" 2005	1
592	Folder - cursos seqüenciais - "Diploma universitário e inserção rápida no mercado de trabalho" - 29/01/2004	1
593	Folder - cursos seqüenciais - "Qualificação, diploma universitário e inserção rápida no mercado de trabalho" - 29/01/2004	1
594	Folder - cursos seqüenciais - Tire suas dúvidas - Dez. 2002	1
595	Folder - Curso superior em 2 anos - 29/01 a 13/02/2003	1
596	Folder - Cursos Lato Sensu - aceita egressos de seqüenciais - 2004	1
597	Folder - cursos seqüenciais - abr. 2002	1
598	Folder - cursos seqüenciais - fev. 2002 - curso superior em 2 anos	1
599	Folder - cursos seqüenciais – jan. 2005 – seqüencial como tecnólogos - Jan. 2005	1
600	Folder - cursos seqüenciais - vestibular 2004	1
601	Folder - cursos seqüenciais formação específica em 2 anos - 2002/2003	1

602	Folder - GNI - 2003 - 40	1
603	Folder - GNI - Convênio CRECI-PR	1
604	Folder - processo seletivo de inverno 2005 - A [...] forma e o mercado aprova	1
605	Folder - vestibular 2004 - Cursos seqüenciais e cursos tecnológicos - fev 2004 - 4 campi	1
606	Folder "Faça um curso superior em 2 anos prova única de redação", 29/01/06.	1
607	Folder Cursos seqüenciais "Tem algo de novo no ensino superior" 27/03 a 16/04/2002	1
608	Folder Cursos seqüenciais "Tem algo de novo no ensino superior" 27/03 a 16/04/2002 - formato de leque	1
609	Folder Cursos seqüenciais "Tem algo de novo no ensino superior" 27/03 a 16/04/2002 - Panfleto para semáforo	1
610	Folder Cursos seqüenciais Curso de graduação e curso superior em 2 anos, todos com excelentes conceitos no MEC' - 39 e 30/01/2006.	1
611	Folder Cursos seqüenciais e Tecnólogos - 2004	1
612	Folder Cursos seqüenciais propaganda conjunta 2002 / 2003 - 36	1
613	Folder Cursos seqüenciais propaganda conjunta Fase II 2005	1
614	Folder de Pós-Graduação - Especialização - 26/07/2003	1
615	Folder para instituições "Quem segue o melhor caminho, vai mais longe" 08/06/2005	1
616	Folder para sinaleiro "A [...] forma e o mercado aprova" 06/07/2005	1
617	Folder para sinaleiro "Quem segue o melhor caminho, vai mais longe" 08/06/2005	1
618	Formulário Cerimonial de Eventos - 2001	1
619	Formulário Decoração de Interiores - 2001	1
620	Formulário Design de Moveleira - 2001	1
621	Formulário Gestão de Gastronomia e Alimentos	1
622	Formulário Gestão de Negócios Imobiliários - 2001	1
623	Formulário Gestão de Recursos Humanos - 2001	1
624	Formulário Gestão Estratégica de Vendas - 2001	1
625	Formulário para Autorização ou Reconhecimento do curso seqüencial DI 02/08/2002	1
626	Formulário para Autorização ou Reconhecimento do curso seqüencial DM 02/08/2002	1
627	Formulário para Autorização ou Reconhecimento do curso seqüencial GCE 02/08/2002	1
628	Formulário para Autorização ou Reconhecimento do curso seqüencial GEV 02/08/2002	1
629	Formulário para Autorização ou Reconhecimento do curso seqüencial GNI 02/08/2002	1
630	Formulário para Autorização ou Reconhecimento do curso seqüencial GRH 02/08/2002	1
631	Formulário para Autorização ou Reconhecimento do curso seqüencial TAS 02/08/2002	1
632	Formulário Técnicas em Assessoria e Secretariado - 2001	1
633	Fotografias das palestras sobre os cursos seqüenciais ofertados em 2002	16
634	Grade Curricular – Curso seqüencial de tradutor - 2002	1
635	Grade Curricular - Cursos Seqüencial de Formação Específica em Estética e Imagem Pessoal - 2002	1
636	Grade Curricular – Jardinagem e Paisagismo - 2002	1
637	Informação e formulário de consentimento de uso das entrevistas - estudo	1

	longitudinal - 2001	
638	Lançamento de notas - CS em GNI - Jan. 2003	1
639	Lançamento de notas - CS em GRH - Jan. 2003	1
640	Lançamento de notas - CS em TAS - Jan. 2003	1
641	Levantamento da idade dos candidatos aos cursos seqüenciais - 2002	1
642	Lista de endereços do CS de GNI - 09/05/03	1
643	Lista de endereços dos professores dos cursos seqüenciais - 2004	1
644	Lista de Presença de Reunião (Seqüenciais) - 2002	1
645	Manual Acadêmico - Sistema de lançamento de notas e faltas on-line 12/04/2003	1
646	Manual Acadêmico 2002/2003 - CS	1
647	Manual Acadêmico 2003/2004 - CS	1
648	Matriz curricular - 2003	1
649	Modelo de plano de aula para o concurso de professores para os cursos seqüenciais - 2002	1
650	Monografia - A Transdisciplinariedade na estética: Um olhar para a necessidade humana da beleza - 2005	1
651	Monografia - Contribuição Do Curso Seqüencial Para A Prática Profissional - 2005	1
652	Monografia - Curso Seqüencial de Formação Específica em Beleza, Estética e Imagem Pessoal: o proposto e o realizado - 2005	1
653	Palestra - Ana Paula Brassan Negrão - curso DI - 21005	1
654	Passos para efetivar a inscrição nos cursos seqüenciais - 2000	1
655	Portal [...] sem fronteiras - cursos a distância - 2003	1
656	Processo seletivo unificado dos cursos seqüenciais - 2002	1
657	Programa 11ª Semana Municipal da Mulher - cursos TAS e GCE - 2002	1
658	Programa Regional de Orientação para Estágios - 2000	1
659	Projeto de pesquisa de marketing - 2002	1
660	Projeto e Gestão de Redes de Computadores - 2002	1
661	Projeto Pedagógico Gastronomia e Alimentos 2002	1
662	Projeto Pedagógico Curso Seqüencial de Formação Específica em Gestão de Meio Ambiente - 2002	1
663	Projeto Pedagógico Curso Seqüencial Gestão em Serviços de Saúde - 2002	1
664	Projeto Político Pedagógico em Gestão Em Radiologia - 2002	1
665	Projeto Político Pedagógico em Gestão em Segurança Pessoal e Patrimonial - 2002	1
666	Projeto Político Pedagógico em Gestão em Segurança Pessoal e Patrimonial – cursos seqüenciais - 2002	1
667	Projeto Pedagógico Assessoria em Estética e Imagem Pessoal - 2003	1
668	Projeto Pedagógico Assessoria Secretariado - 2001	1
669	Projeto Pedagógico Cerimonial Eventos - 2001	1
670	Projeto Pedagógico Decoração Interiores - 2001	1
671	Projeto Pedagógico <i>Design</i> Moveleira - 2001	1
672	Projeto Pedagógico Estratégia Vendas - 2001	1
673	Projeto Pedagógico Imobiliário - 2001	1
674	Projeto Pedagógico Recursos Humanos - 2001	1
675	Proposta de curso seqüencial - Gestão em Academia e Esportes - 2002	1
676	Questionário - Perfil dos alunos DI - 12/09/2002	103
677	Questionário - Perfil dos alunos <i>Design</i> Moveleira - 12/09/2002	22

678	Questionário - Perfil dos alunos GCE - 12/09/2002	105
679	Questionário - Perfil dos alunos GEV - 12/09/2002	30
680	Questionário - Perfil dos alunos GNI - 12/09/2002	18
681	Questionário - Perfil dos alunos GRH - 12/09/2002	16
682	Questionário - Perfil dos alunos TAS - 12/09/2002	13
683	Questionário alunos - Ago. 2003 Desempenho Professor Avaliação Institucional - 107 noturno	39
684	Questionário alunos - Maio 2002 Desempenho Professor Avaliação Institucional - 107 noturno	27
685	Questionário aplicado aos alunos do ensino médio - identificar a demanda pelos cursos seqüenciais	1
686	Questionário de Avaliação Institucional - Parte A - Professores - 2001	24
687	Questionário de Avaliação Institucional - Parte B - Professores - 2001	116
688	Questionário DI - alunos - Ago 2003 Avaliação Institucional - 108 vespertino T. 1	55
689	Questionário DI - alunos - Ago 2003 Avaliação Institucional - 114 noturno T. 2	12
690	Questionário DI - alunos - Maio 2002 Avaliação Institucional - 100 noturno T. 1	14
691	Questionário DI - alunos - Maio 2002 Avaliação Institucional - 100 vespertino T.1	9
692	Questionário DI - alunos - Sobre a decisão de fazer cursos seqüenciais - 2002	11
693	Questionário DM - alunos - Ago 2003 Avaliação Institucional - Noturno	63
694	Questionário DM - alunos - Maio 2002 Avaliação Institucional - 101 Noturno T. 1	37
695	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 1 - 2002	1
696	Questionário elaborado pelos alunos - Aluno 2 - 2002	1
697	Questionário elaborado pelos alunos - Aluno 3 - 2002	1
698	Questionário elaborado pelos alunos - Aluno 4- 2002	1
699	Questionário elaborado pelos alunos - Aluno 5- 2002	1
700	Questionário elaborado pelos alunos - Aluno 6- 2002	1
701	Questionário elaborado pelos alunos - Aluno 6 - 2002	1
702	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 7 – 2002	1
703	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 8– 2002	1
704	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 9 – 2002	1
705	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 10– 2002	1
706	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 12 – 2002	1
707	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 13 – 2002	1
708	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 14 – 2002	1
709	Questionário elaborado pelos alunos – Aluno 15 – 2002	1
710	Questionário Gestão de Cerimonial e Eventos – alunos – Ago 2003 Avaliação Institucional – 110 vespertino – 2002	38
711	Questionário Gestão de Cerimonial e Eventos – GCE – alunos – Maio 2002 Avaliação Institucional – 102 vespertino – 2002	40
712	Questionário Gestão de Cerimonial e Eventos – GCE – alunos – Sobre a decisão de fazer cursos seqüenciais – 2002	38
713	Questionário Gestão de Cerimonial e Eventos – GCE – Pesquisa de Marketing com os Alunos dos Cursos seqüenciais – 2002	10
714	Questionário Gestão Estratégica de Vendas – alunos – Ago 2003 Avaliação Institucional – 2002	10
715	Questionário Gestão Estratégica de Vendas – GEV – alunos – Maio 2002 Avaliação Institucional - 103 noturno – 2002	15
716	Questionário Gestão Estratégica de Vendas – GEV – alunos – Maio 2002	41

	Avaliação Institucional - 103 noturno T. 2 – 2002	
717	Questionário Gestão Estratégica de Vendas – GEV – alunos – Sobre a decisão de fazer cursos seqüenciais – 2002	28
718	Questionário Gestão Estratégica de Vendas – GEV – Pesquisa de Marketing com os Alunos dos Cursos seqüenciais – 2002	31
719	Questionário Gestão de Negócios Imobiliários – alunos – Ago 2003 Avaliação Institucional - 111 noturno	29
720	Questionário Gestão de Negócios Imobiliários – GNI – alunos – Maio 2002 Avaliação Institucional - 104 noturno T. 1	10
721	Questionário Gestão de Negócios Imobiliários – GNI – alunos – Sobre a decisão de fazer cursos seqüenciais – 2002	15
722	Questionário Gestão de Negócios Imobiliários – GNI – Pesquisa de Marketing com os Alunos dos Cursos seqüenciais – 2002	87
723	Questionário Gestão de Recursos Humanos – alunos – Ago 2003 Avaliação Institucional - 112 noturno	56
724	Questionário Gestão de Recursos Humanos – GRH – alunos – Maio 2002 Avaliação Institucional - 105 noturno T. 1	33
725	Questionário Gestão de Recursos Humanos – GRH – alunos – Maio 2002 Avaliação Institucional - 105 noturno T. 2	190
726	Questionário Gestão de Recursos Humanos – GRH – alunos – Sobre a decisão de fazer cursos seqüenciais – 2002	24
727	Questionário Gestão de Recursos Humanos – GRH – Pesquisa de Marketing com os Alunos dos Cursos seqüenciais – 2002	30
728	Questionário Piloto Aluno Gestão Estratégica de Vendas – 2002	1
729	Questionário Piloto Aluno 1 – Gestão de Recursos Humanos - 2002	1
730	Questionário Piloto Aluno 2 – Gestão de Recursos Humanos - 2002	1
731	Questionário Piloto Aluno 3 – Gestão de Recursos Humanos – GRH - 2002	1
732	Questionário Piloto Aluno 4 – Gestão de Recursos Humanos – GRH - 2002	1
733	Questionário Piloto Aluno 5 – Gestão de Negócios Imobiliários – GNI – 2002	1
734	Questionário Piloto Aluno 6 – Gestão de Negócios Imobiliários – GNI – 2002	1
735	Questionário Piloto Aluno 7 – Gestão de Negócios Imobiliários – GNI – 2002	1
736	Questionário Piloto Aluno 8 – Técnicas em Assessoria e Secretariado - 2002	1
737	Questionário Piloto Aluno 9 – Técnicas em Assessoria e Secretariado - 2002	1
738	Questionário Tabulação Professores – Maio 2002 Parte A Professor Avaliação Institucional - 2002	1
739	Questionário Tabulação Professores - Maio 2002 Parte B Professor Avaliação Institucional - 2002	1
740	Questionário Técnicas em Assessoria e Secretariado - alunos - Ago 2003 Avaliação Institucional T-1 - noturno - 114 - 2002	23
741	Questionário Técnicas em Assessoria e Secretariado - alunos - Ago 2003 Avaliação Institucional T-2 - 2002	35
742	Questionário Técnicas em Assessoria e Secretariado - alunos - Maio 2002 Avaliação Institucional - 106 noturno - 2002	31
743	Questionário Técnicas em Assessoria e Secretariado - alunos - Sobre a decisão de fazer cursos seqüenciais - 2002	29
744	Registro de Frequência e Rendimento Escolar Decorações de Interiores	1
745	Registro de Frequência e Rendimento Escolar – Gestão Recursos Humanos – 13/05/03	1
746	Resolução CONSEPE nº. 133/2002 - Regulamenta a implantação de CS por campo do saber - 08/01/2002	1
747	Resolução CONSEPE nº. 137/2002 - Regime acadêmico e sistema de avaliação dos cursos seqüenciais	1

748	Resolução CONSEPE nº. 138/2002 - Cria CS em D. Moveleira	1
749	Resolução CONSEPE nº. 139/2002 - Cria CS em Gestão de Cerimonial de Eventos	1
750	Resolução CONSEPE nº. 140/2002 - Cria CS em Gestão de Negócios Imobiliários	1
751	Resolução CONSEPE nº. 141/2002 - Cria CS em Gestão de Recursos Humanos	1
752	Resolução CONSEPE nº. 142/2002 - Cria CS em Gestão estratégica de Vendas	1
753	Resolução CONSEPE nº. 143/2002 - Cria CS em Técnicas Assessoria Secretariado	1
754	Resolução CONSEPE nº. 144/2002 - Cria CS em Decoração de Interiores	1
755	Resolução CONSEPE nº. 145/2002 - Calendário das atividades acadêmicas para 2002/2003	1
756	Resolução CONSEPE nº. 158/2000 - Aproveitamento de estudos - transferências e PDCS	1
757	Resolução CONSEPE nº. 239-A/2002 - Estabelece normas para admissão de aluno especial nos cursos seqüenciais e de Graduação	1
758	Roteiro para Estabelecimento de currículo pleno - 2002	1
759	Simpósio de Direito Imobiliário "As relações imobiliárias e condominiais no Novo Código Civil" - GNI - 09/08/2003	1
760	Universidade - cursos seqüenciais - 2002	1
761	Virtual "A Universidade da sua cidade" - 2003	1
762	URCA - Universidade Regional do Cariri - cursos seqüenciais -2001	1
TOTAL		2.466

ANEXO C - Lista dos Documentos Citados

Os documentos usados na tese não foram nomeados para resguardar a identidade e a privacidade das instituições e dos alunos em estudo.

Nº. TESE	DOCUMENTOS CITADOS	QUANT.
1	Entrevista nº. 1: Sobre o curso em si, questões ligadas à empresa, expectativa em relação ao curso seqüencial, 2001	14
2	Entrevista nº. 2: Perfil Profissional, Sobre o Curso Seqüencial de [...], 2001	14
3	Entrevista nº. 3: Objetivos do curso, 2001	14
4	Entrevista nº. 4: Sobre o seu curso seqüencial, 2001	14
5	COFFITO – Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Conselho Regionais, Resolução, nº. 211, veta o exercício da profissão por profissionais de cursos seqüenciais - 2001	1
6	COFFITO nº. 212 - Terapia Ocupacional - proíbe o exercício da profissão por profissional de Cursos Seqüenciais, 2001	1
7	UNIFACS - Lançamento de três novos cursos seqüenciais, 2006 - Modelo Alemão e Americano.	1
8	MEC - Legislação específica dos cursos seqüenciais, 2001-2005	1
9	MEC - Organograma da Formação no Ensino Superior	1
10	Consulta <i>on line</i> Número de instituições de educação superior, 2006	1
11	MEC/INEp - Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa, Brasil, 1998–2003	1
12	MEC/INEp - Censo da Educação Superior, Resumo técnico, 2006	1
13	MEC - Cursos seqüenciais jun.2005 - informações <i>on line</i>	1
14	Folder - cursos seqüenciais - fev. 2002 - curso superior em 2 anos – Modelo americano	1
15	Conselho Federal dos Contabilistas – CFC	1
16	Sindicato das Secretárias Executivas do Paraná	1
17	News - Canal de Cursos - Sobre os cursos seqüenciais	1
18	CONSELHO - CFA - CRAs - Conselho Federal de Administração - Registro Especial nos CRAs - 2001	1
19	Folder - cursos seqüenciais são reconhecidos - fev. 2002 - curso superior em 2 anos	1
20	CONSELHO - COFECI - Negociação Imobiliária - curso p/ GNI 2000	1
21	CRA -Conselho Regional de Administração - Considerações sobre os cursos seqüenciais -	1
22	CONSELHO - COFECI 800/2002 ato normativo 2003 - Exame de Proficiência	1
23	Academia Brasileira de Ciências: cursos seqüenciais - componente fundamental e indispensável da educação superior de massas	1
24	COFEN - Conselho Federal de Enfermagem, rejeição aos cursos seqüenciais	1
25	COFEN - Conselho Federal de Enfermagem - Resolução - 1999	1
26	CFESS - Conselho Federal do Serviço Social - Parecer Jurídico 31/99 - rejeição	1
27	CRESS/PR – Conselho Regional de Serviço Social - rejeição	1
28	FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas - Parecer da FENAJ sobre os CS de Jornalismo - contra	1
29	ANDES e ADUSP - Academia Brasileira de Ciências - 2001	1
30	UNICAMP - Câmara do Ensino Superior Seminários CGU - Cursos Seqüenciais - Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira - 2001	1
31	Fórum brasileiro de pró-reitores de graduação – Carta de Aracruz, 2006	1
32	UNICAMP - Estudo sobre os cursos seqüenciais - 2001	1

33	CRA/SP – Conselho Regional de Administração - Considerações sobre os cursos seqüenciais - Maio 2000 - rejeição	1
34	CREA - Arquitetura e Urbanismo - contra os CS - Comissão de especialistas e UFRGS - 2000	1
35	CONFEA - Plenária Ordinária nº. 1290 - Aprova o anteprojeto de resolução e registro dos portadores de diplomas dos Cursos Seqüenciais - 2000	1
36	CONFEA - Anteprojeto de resolução - registro dos CS nos CREAs - 1999	1
37	CONFEA - Subsídios e informações genéricas sobre os CS - 14/04/2000	1
38	CONSELHO - SICOMÉRCIO - Sistema Federativo Sindical do Comércio - SINCAP	1
39	Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) deu parecer favorável à aprovação de cursos seqüenciais de Gestão Imobiliária, 2003	1
40	Conselho Estadual de Educação - Deliberação CEE Nº. 04/97 Francisco Aparecido Jordão - UFP - 1997	1
41	Parecer nº. 56/2002-CEE do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE) dispõe sobre autorização de funcionamento de curso de educação profissional na área de saúde, 2002	1
42	SINTE - Sindicato de Terapia Holística - Cursos livres - não necessitam de reconhecimento do MEC - 2001	1
43	SINTE e CFTH - Roteiro para Análise CF Terapias Holística - 2001	1
44	Colégio Médico de Acupuntura (CMA) interpôs ação em Vara da Federal da Seção Judiciária de Brasília, sobre Conselho de Fonoaudiologia (CFFa)	1
45	MEC – consultas <i>on line</i> – 2005	1
46	Ministro da Educação Tarso Genro, abriu um novo período de discussão para que o Anteprojeto, 2005	1
47	MEC – Palestras sobre cursos seqüenciais Orlando Pilati e Rubens de Oliveira Martins do MEC/SESu, 2004	1
48	Anhembi Morumbi – Sexta <i>Free</i> para os seqüenciais, 2001	1
49	MEC - Éfrem de A. Maranhão – Palestras, 2005	1
50	Anhembi Morumbi - processo seletivo – 2003	1
51	MEC/INEp – Estatística cursos graduação e seqüenciais a distância – 2003	1
52	UNIFACS – Relação com o mercado de trabalho	1
53	UEMA – Sobre Concursos públicos, 2003	1
54	Mercado de trabalho – chamadas para concurso público	1
55	UEMA – Universidade Estadual do Maranhão – Provas dos cursos seqüenciais, 2006.	1
56	CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia discute os cursos seqüenciais - 1999	1
57	FUNDAÇÃO PROCON-SP Esclarece consumidores sobre cursos seqüenciais 2005.	1
58	Anhembi Morumbi – Universia Brasil – “abre novas turmas em cursos seqüenciais” – 2004	1
59	Anhembi Morumbi – Catálogo de cursos - 30 anos – Graduação e Seqüenciais – 1999	1
60	UNIFACS – Universidade Salvador – cursos seqüenciais – 2001	1
61	Calendário acadêmico dos cursos seqüenciais – 2003/2004	1
62	Cursos à distância – 2003	1
63	MEC/SESu – Formulário para Reconhecimento – 2004	1
64	Ações em desenvolvimento para os cursos seqüenciais – 2002	1
65	Planejamento de atividades para os cursos seqüenciais – 2002	1
66	MEC – Informações on-line, 2006 – relação seqüenciais e pós-graduação	1
67	Anhembi Morumbi - oferta de cursos seqüenciais – 2005	1
68	MEC – Informações on-line, 2005 – Comparação da matrícula por região em	

	relação aos cursos de graduação e seqüenciais, Brasil, 2003, em %.	
69	Condições para oferta dos cursos seqüenciais	1
70	Resolução CONSEPE nº. 133/2002 – Regulamenta a implantação de CS por campo do saber – 08/01/2002	1
71	Roteiro para Estabelecimento de currículo pleno – 2002	1
72	Roteiro para Aproveitamento de Disciplinas e Transferência e Portador de diploma de curso superior – PDCS 2001	1
73	Estudos observacionais – vários professores	13
74	Roteiro para Calendário de Atividades – 2002	1
75	Roteiro para [...]criação de CS – 2000	1
76	Calendário Acadêmico – cursos seqüenciais – 2002	1
77	Calendário Acadêmico – cursos seqüenciais – 2003	1
78	Calendário Acadêmico dos cursos seqüenciais – 2004	1
79	Projeto Pedagógico Cerimonial Eventos – 2001	1
80	Projeto Pedagógico Assessoria Secretariado – 2001	1
81	Projeto Pedagógico Gestão em Estabelecimentos de Saúde	1
82	Catálogo dos cursos de graduação – 2001 – sem cursos seqüenciais	1
83	Folder – cursos seqüenciais – jan. 2005 – seqüenciais como tecnólogos - Jan. 2005	1
84	Instruções sobre metodologia, avaliação, bibliografia e cronograma dos CS – 2003	1
85	Instruções sobre metodologia, avaliação, bibliografia e cronograma dos CS – 2004	1
86	Universidade – cursos seqüenciais – 2002	1
87	Edital nº. 002/2003 – Processo seletivo unificado dos cursos seqüenciais – Fase 1/2003	1
88	Resolução CONSEPE nº. 239-A/2002 – Estabelece normas para admissão de aluno especial nos cursos seqüenciais e de graduação	1
89	Roteiro para Relação com as disciplinas da graduação e CS – 2002	1
90	Resolução CONSEPE nº. 140/2002 – Cria CS em GNI	1
91	Relação entre cursos seqüenciais e cursos de graduação	1
92	CONSELHO – COFECI – Discussão sobre a Lei da Corretagem	1
93	Curso de Ciências de Gestão Imobiliária	1
94	Resolução CONSEPE nº. 158/2000 – Aproveitamento de estudos – transferências e PDCS	1
95	Fluxograma da interrelação das disciplinas dos cursos seqüenciais com os cursos de graduação	1
96	Diretrizes curriculares nacionais	1
97	Grade Curricular – Jardinagem e Paisagismo – 2002	1
98	Avaliação dos cursos seqüenciais	1
99	Matrícula de aluno especial	1
100	Resolução CONSEPE nº. 137/2002 - Regime acadêmico e sistema de avaliação dos cursos seqüenciais	1
101	Universidade Salvador - cursos seqüenciais - 2000	1
102	CONSELHO - Conselho Federal de Educação Física - veta cursos seqüenciais - 2001	1
103	CONSELHO Federal de Medicina Veterinária	1
104	PUC/MG – Formação Específica em Gestão da Produção Industrial	1
105	Questionário - Perfil dos alunos GCE - 12/09/2002	
106	Entrevista - Disciplina de Nutrição do Curso Superior de Formação Específica em Estética e Imagem Pessoal	1

107	Entrevista – Gestão de Cerimonial e Eventos	1
108	Entrevista - Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários a	1
109	Entrevista - Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários b	1
110	Pesquisa da oferta de cursos seqüenciais em Gestão de Negócios Imobiliários	1
111	Entrevista - Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários - c	1
112	Entrevista - Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários - d	1
113	Projeto Pedagógico Imobiliário - 2001	1
114	Anhembi Morumbi - Uniersia Brasil - "abre novas turmas em cursos seqüenciais" - 2004	1
115	Entrevista com alunos de Gestão de Negócios Imobiliários - GNI a	1
116	Entrevista com alunos de Gestão de Negócios Imobiliários - GNI b	1
117	Projeto Político Pedagógico de Gestão de Negócios Imobiliários - GNI	1
117	Entrevista – Gestão de Recursos Humanos - primeira - 2002	1
119	Entrevista - Gestão de Recursos Humanos - GRH	1
120	FAQ - Perguntas freqüentes - cursos seqüenciais	1
121	UNIFACS - A UNIFACS possui 19 cursos superiores de curta duração	1
122	Projeto Pedagógico Assessoria em Estética e Imagem Pessoal - 2003	1
123	Grade Curricular - Cursos Seqüencial de Formação Específica em Estética E Imagem Pessoal - 2002	1
124	Folder Cursos Seqüenciais "Tem algo de novo no ensino superior" 27/03 a 16/04/2002	1
125	Folder - Curso superior em 2 anos - 29/01 a 13/02/2003	1
126	CESUMAR - Folder Vestibular de cursos seqüenciais - Conheça o caminho mais rápido - 2003	1
127	PUC/PR - “Curso Seqüencial em Gestão Imobiliária - a melhor alternativa de formação superior em 2 anos – 2003”	1
128	UNICENTRO - Folder CS em GI - 2003 - campus Guarapuava -Curso seqüencial de nível superior credenciado pelo COFECI	1
129	Folder cursos seqüenciais - "Diploma universitário e inserção rápida no mercado de trabalho" - 29/01/2004	1
130	Folder - vestibular 2004 - Cursos seqüenciais e cursos tecnológicos - fev 2004 - 4 campi	1
131	Folder para instituições "Quem segue o melhor caminho, vai mais longe" 08/06/2005	1
132	CONSELHO - COFECI - Folder - corretor de imóveis - Lei da corretagem 10.406, 10/01/2002 - Código Civil Brasileiro	1
133	Folder - "[...] uma Universidade arrojada - Seu futuro está aqui" 2005	1
134	Folder - "curso superior em 2 anos - seu passaporte para o futuro" - 17_02_2005	1
135	Folder para instituições "Quem segue o melhor caminho, vai mais longe" 08/06/2005.	1
136	Folder Cursos Seqüenciais Curso de graduação e curso superior em 2 anos, todos com excelentes conceitos no MEC' - 39 e 30/01/2006.	1
137	Folder “Faça um curso superior em 2 anos prova única de redação”, 29/01/06.	1
138	Coordenador dos cursos seqüenciais, 2003	1
139	Entrevista – Gestão de Recursos Humanos - GRH – quarta – 2002	1
140	Entrevista – Gestão de Recursos Humanos – quarta a – 2002	1
141	Entrevista – Gestão de Recursos Humanos – quarta b – 2002	1

142	Entrevista – Gestão de Recursos Humanos – quarta c – 2002	1
143	Entrevista – Gestão de Recursos Humanos – quarta d – 2002	1
144	UNI-BH e CESUMAR – Implementa 3 novos cursos seqüenciais – 2003.	2
145	Anhembi Morumbi – Estão abertas as inscrições do processo seletivo para os cursos seqüenciais	1
146	Entrevista – Técnicas em Assessoria e Secretariado – quarta – 2002	1
147	Entrevista – Gestão de Cerimonial e Eventos – quarta – 2002	1
148	Entrevista - GCE	1
149	Questionários Avaliação institucional do curso decoração de Interiores	1
150	Criação, Autorização e Reconhecimento dos cursos seqüenciais	1
151	Criação da Universidade	1
152	Criação, visão e missão e outros dados, 1999 – para cursos seqüenciais	1
153	Estatuto da universidade – Março 2002	1
154	Projeto Político-Pedagógico Institucional da UEL – Relatório CEPE – ago. 2002	1
155	MEC/CEE/PR – Conselho Estadual de Educação – Relatório conclusivo de reconhecimento de CS em GI – 2004	1
156	Anteprojeto de Resolução – cursos seqüenciais – 2000	1
157	OF.COL/FIS. 004/2000 – Física – cursos seqüenciais	1
158	OF.COL/LET. 053/2000 – Letras Estrangeiras Modernas – cursos seqüenciais	1
159	OF.COL/SOC. 006/2000 – Ciências Sociais – cursos seqüenciais	1
160	OF.COL/ENF. 046/2000 – Curso de Enfermagem – cursos seqüenciais	1
161	OF.COL/PALD. 039/2000 – Patologia Aplicada – cursos seqüenciais	1
162	CONSELHO – CRMV/PR nº. 158/99 – Conselho Regional de Medicina Veterinária – Parecer contrário – CS – 1999	1
163	Relatório do Departamento de Economia	1
164	OF.COL/ECO. 011/2000 – Curso de Economia – cursos seqüenciais	1
165	Secretariado Executivo	1
166	OF.COL/QUIM. 015/2000 – Curso de Química – cursos seqüenciais	1
167	Projeto de Resolução UEL – Cursos seqüenciais – 1ª versão – 2000	1
168	Projeto de Resolução UEL – Cursos seqüenciais – 2ª versão – 2000	1
169	Resolução s/nº. - Propostas de alteração do Regimento Geral da UEL – Cursos seqüenciais – 2001	1
170	Plano de Desenvolvimento Institucional - 1998-2002	1
172	UNICENTRO – Tribunal de Contas sobre o pagamento de mensalidades nos CS	1
173	Questionário - professor a	1
174	Questionário - professor b	1
175	Questionário - professor c	1
176	Questionário - professor d	1
177	Questionário - Pseudônimo – Luar	1
178	Questionário - professor e	1
179	Professora de Política Educacional, 2006	1
180	Depoimento da professora do Departamento de Educação, 2006	1
181	Fórum Brasileiro do Pró-Reitores	1

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)