

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSOS SEQUENCIAIS:

Uma análise interpretativa à luz da Síndrome de Peter Pan.

José Maurício Dell’Osso Cordeiro

Sorocaba/SP

Outubro/2004

JOSÉ MAURÍCIO DELL'OSSO CORDEIRO

CURSOS SEQUENCIAIS:

Uma análise interpretativa à luz da Síndrome de Peter Pan.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares

Sorocaba/SP

Outubro/2004

Ficha Catalográfica

Cordeiro, José Maurício Dell'Osso

C819c Cursos seqüenciais : uma análise interpretativa à luz da
Síndrome

de Peter Pan / José Maurício Dell'Osso Cordeiro. –
Sorocaba,SP, 2004.

127 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia de Amorim Soares

Elaborada por Regina Célia F. Boaventura – Bibliotecária CRB-8/6179

CURSOS SEQUENCIAIS:

Uma análise interpretativa à luz da Síndrome de Peter Pan.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia de Amorim Soares (presidente). – Instituição: UNISO - Universidade de Sorocaba.

1º Exam.: Prof^ª Dr^ª Eliete Jussara Nogueira. Instituição: UNISO - Universidade de Sorocaba.

2º Exam.: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo. Instituição: UNISO - Universidade de Sorocaba

Sorocaba/ Outubro / 2004

Capitão Gancho: – Você tem algum outro nome?

Peter Pan: – Hum, hum.

Gancho (*ansiosamente*): – Legume?

Peter: – Não.

Gancho: – Mineral?

Peter: – Não.

Gancho: – Animal?

Peter (*após consultas com um amigo*): – Sim.

Gancho: – Homem?

Peter (*desdenhosamente*): – Não.

Gancho: – Menino?

Peter: – Sim.

Gancho: – Menino como os outros?

Peter: – Não!

Gancho: – Menino maravilhoso?

Peter (*para consternação de Wendy*): – Sim!

PETER PAN – De J.M.BARRIE

AGRADECIMENTOS

**À fada sininho (minha orientadora) e a todos
que de alguma forma lançaram sobre mim
um pouco de pó de “pir-lim-pim-pim”,
e que me permitiram assim, voar ...
-Professores, amigos e família.**

RESUMO

A interpretação dos Cursos Seqüenciais, baseada na questão da Síndrome de Peter Pan – SPP – é o objeto do presente estudo. Faz-se necessário, primeiramente, o entendimento do que são Cursos Seqüenciais, estabelecendo suas relações com a história da educação no Brasil, suas origens e objetivos. Em seguida, faz-se a discussão sobre a questão: os Cursos Seqüenciais espelham a vida ficcional do personagem Peter Pan, facilitando uma possível identificação com a condição do que seja a SPP? A existência de um método interpretativo centrado sobre resíduos que possam revelar realidades mais profundas, que de outra forma seriam inatingíveis, conduziu a pesquisa na busca de “pistas”, como uma proposta de identificação de correlação com os chamados “sintomas” da SPP. A análise caminha na tentativa de comparar uma situação social, organizacional, em que os parâmetros são de variáveis de grupo, coesão e outros, em confronto com uma condição individual de síndrome em que a psicologia faz uma análise de forma clínica, introspectiva. A quantidade de semelhanças encontrada provoca uma discussão pedagógica que possibilita pensar outras hipóteses para a compreensão de alguns problemas educacionais brasileiros. A partir dessa discussão, é possível afirmar que podem existir novos caminhos, ou mesmo outras alternativas de atuação, para que os Cursos Seqüenciais não continuem em uma situação “infantilizada”.

PALAVRAS-CHAVE: Cursos Seqüenciais, Ensino Superior.

ABSTRACT

The object of the present study is the interpretation of the Sequential Courses, based on the issue of The Peter Pan Syndrome – PPS. Firstly it is necessary to understand what Sequential Courses are, establishing their relationships with the history of education in Brazil, their origins and objectives. Then it was suggested a discussion about the question: do the Sequential Courses reflect Peter Pan's fictional life as a character, making it easier to find a possible identification with the PPS condition? The existence of an interpretative method focused on residues which can reveal deeper realities, otherwise inaccessible, has led the research to search for "clues", as a proposal of correlation identification with the so-called symptoms of the PPS. The analysis moves in an attempt to compare an organizational, social situation where the parameters are of group variables, cohesion and others, in contrast to an individual condition of syndrome in which psychology makes the analysis in an introspective, clinical way. The amount of found similarities causes a pedagogical discussion that allows one to think about other hypotheses for the understanding of some Brazilian educational problems. Starting from this discussion, it is possible to state that there might be new ways, or even alternative courses of action, so that the Sequential Courses will not continue in a "childlike" situation.

Key Words: Sequential Courses, Superior Courses.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 Viagem à Terra do Nunca	
1.1 O Início da Viagem	16
1.2 A Terra do Nunca – Por que se indignar?	18
2 A educação no Brasil – nos anos 90	
2.1 Políticas de Ensino Superior	22
2.2 Os Cursos Seqüenciais	26
2.2.1 O que são?	27
2.2.2 Os dois tipos de Cursos Seqüenciais	28
a) Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos;	29
b) Cursos Seqüenciais de Formação Específica;	31
2.2.3 Aproveitamento dos C.S. para os Cursos de Graduação	33
2.2.4 Os C.S. em relação aos Cursos de Pós-Graduação	34
2.2.5 Os Cursos Seqüenciais em relação aos Concursos Públicos	36
2.2.6 Os tipos de Diplomas na Educação Superior Brasileira	37
2.2.7 Atuação Profissional	38
2.2.8 Cursos Seqüenciais <i>versus</i> Cursos de Tecnologia	39
2.2.9 História dos Cursos Seqüenciais	41

3 Ideologia ou Sonho?

3.1 Ideologia ou Sonho?	46
3.2 Conceitos atuais de educação	50
3.3 Repercussão dos conceitos atuais nas políticas educacionais	54

4 Peter Pan

4.1 História e Mitos	61
4.1.1 “Puer Aeternus”	61
4.1.2 Peter Pan	64
4.1.3 A História de Wendy	66
4.1.4 O deus grego Pan	67
4.2 A Síndrome de Peter Pan	69
4.3 A Síndrome de Peter Pan na educação	71

5 Uma possível identificação:

5.1 Em busca de pistas	75
5.2 Correlações possíveis	78
5.2.1 Paralisia emocional	79
5.2.2 Procrastinação	82
5.2.3 Impotência nas relações sociais	84
5.2.4 Pensamento mágico	88
5.2.5 Conflitos com a Mãe	90
5.2.6 Conflitos com o Pai	93
5.2.7 Conflitos Sexuais	94

6 Causas e efeitos da Síndrome:

6.1 A fragmentação	98
6.2 Uma cultura a serviço do dinheiro	102
6.3 Os Meninos Perdidos	104

7 CONCLUSÃO:

“A Terra do Nunca”	113
--------------------------	-----

REFERÊNCIAS	118
--------------------------	-----

APÊNDICE	126
-----------------------	-----

INTRODUÇÃO

“Boa educação! Por mais que se tivesse degradado, ele ainda sabia que esta era a única coisa realmente importante.” (BARRIE, [19--]. p.177)

Este trabalho apresenta os resultados de uma análise interpretativa dos Cursos Seqüenciais à luz da Síndrome de Peter Pan. Não foi possível utilizar o clássico “Peter Pan” como base teórica de análise por se tratar de obra ficcional. Tampouco o próprio estudo de Dan Kiley desenvolvido sob o nome de Síndrome de Peter Pan poderia servir como referencial, uma vez que não tem total aprovação da classe de psicólogos, uma vez que lhe faltam bases científicas. Considere-se, também, a possibilidade de que o indivíduo em análise não quisesse crescer por culpa do contexto social que o envolvesse, não existindo assim a “síndrome”. Desta forma, fazer uma análise dos Cursos Seqüenciais imaginando-os como organização personificada, atingida pela Síndrome de Peter Pan, só teria sucesso se fosse possível fazer um total estranhamento das condições sociais em que eles estão inseridos. Mesmo assim, os parâmetros de análise psicológica individuais teriam de ser totalmente adaptados a parâmetros de análises organizacionais.

Assim, este trabalho limitou-se a traçar um paralelo, fazendo uma análise interpretativa de tais cursos, buscando correlações e semelhanças possíveis com situações reais do cotidiano.

O interesse pela temática teve origem nos questionamentos que percorreram a trajetória do autor durante os estudos de Mestrado e pelo mergulho em cursos de

autoconhecimento, além da formação como Terapeuta utilizando técnicas Scan¹.

A apresentação do desenho animado realizado pelos estúdios Disney foi um marco, da mesma forma que o foi a descoberta da existência da Síndrome de Peter Pan.

Toda a leitura relacionada ao tema ampliou os limites de uma possível análise. Para que fosse possível avaliar os resultados da criação de tais cursos foi necessário limitar o foco deste estudo aos alunos matriculados naqueles cursos na UNISO à época do início do Mestrado do autor.

A busca de “pistas” que pudessem revelar semelhanças entre a oferta, realização e resultados dos Cursos Seqüenciais com a SPP, originou-se da leitura do texto de *Raízes de um paradigma indiciário* de GINZBURG (1989).

A principal hipótese levantada, nesse primeiro momento, foi de que os Cursos Seqüenciais não teriam atingido os objetivos para os quais foram criados. Forçados a se manterem disformes e sem utilidade aparente, acabaram por provocar inúmeras dúvidas entre as escolas que os ofertavam, e principalmente, entre os possíveis alunos de tais cursos. Desenvolveu-se exaustiva pesquisa na literatura sobre o assunto, buscou-se acesso à visão dos alunos recém matriculados em cursos da espécie, realizada por meio de entrevistas. Embora o universo fosse bastante limitado, nem todos os alunos se prontificaram a responder a entrevista, sob a justificativa de que não tinham certeza sobre sua opção de estudos, inclusive por lacunas nas explicações fornecidas pela própria UNISO.

A análise dos dados evidenciou uma completa desinformação sobre a formatação dos Cursos Seqüenciais e sua utilidade, possibilitando o enquadramento desses alunos nos personagens chamados “meninos perdidos” do clássico.

¹ Técnica Scan – Técnica neo-reichiana que inclui teorias de Jung e Gestalt, criada no Novo México por All Bauman (paciente de Reich e também seu professor de violoncelo).

O trabalho está estruturado em seis capítulos: o primeiro trata da **Viagem à terra do Nunca** e traça o início da viagem – como aconteceu a escolha do tema e por que o autor se motivou a buscar respostas para o problema. Trata-se de um prolongamento da introdução, trata-se de como foram dados os primeiros passos para o entendimento. No segundo, **A educação no Brasil - nos anos 90**, foi contextualizada a discussão principal que é o Curso Seqüencial no âmbito das políticas de ensino superior. Os Cursos Seqüenciais, nesse capítulo, são esmiuçados e analisados em todas suas formas, aplicações e limitações. O terceiro capítulo, **Ideologia ou sonhos?**, discute como a sociedade pensa a respeito da educação para o trabalho. Mais especificamente, discute a questão da ideologia e repercussão dos conceitos atuais de educação nas políticas educacionais. A história de Peter Pan e o estudo sobre a Síndrome de Peter Pan são apresentados no quarto capítulo, **Peter Pan**. O quinto, **Uma possível identificação** segue na busca de pistas e de possíveis correlações com os sintomas da Síndrome de Peter Pan. **Os efeitos da Síndrome**, título do sexto capítulo, reúne algumas conseqüências possíveis da Síndrome de Peter Pan no trabalho, no sistema econômico, na autoridade, e principalmente nos alunos.

Finalmente, nas considerações finais é realizada a síntese dos principais resultados desta pesquisa. Traz principalmente a descrição do que seria a chamada “Terra do Nunca”.

Nas referências são apresentadas as obras citadas no corpo da dissertação, além dos novos meios e suportes de informações também utilizados. A lista inclui fontes primárias e Leis, além de fontes coletadas no percurso da pesquisa, citadas ou não neste trabalho.

1 VIAGEM À TERRA DO NUNCA

1.1 O início da viagem

“Naturalmente a Terra do Nunca tinha sido só faz-de-conta naquele tempo. Mas agora era realidade ...” (BARRIE, [19--]. p.60)

A sala de aula é dessas comuns, com carteiras incômodas, apenas com um apoio para escrever, o piso de tacos meio soltos denunciam o tempo a que estiveram expostos ao constante movimento de alunos distraídos. Estou só na sala, ajeito-me em uma carteira logo à frente da “mesa da professora” e aguardo em silêncio. Trago em meus pensamentos, milhões de idéias sobre o tema de minha dissertação de mestrado. Quero parecer preocupado com os destinos da educação no Brasil, afinal pretendo seguir a carreira de professor universitário. Mexo e remexo, apressadamente, em minhas anotações pretendendo não consultá-las quando estiver diante da pessoa que fará toda diferença nos resultados do meu curso.

Um barulho de passos apressados no corredor me alerta e revela que o grande momento chegara. O coração disparado me convida a olhar para a porta da sala ...

Displícite e delicadamente, entra uma jovem senhora toda carregada de pastas, documentos, bolsas. Se tudo aquilo for material para minha iniciação, estou “frito”. Fala um “bom-dia” doce, senta-se à mesa que lhe é de direito, deposita todo aquele material na mesa e cadeiras próximas, e abre um grande sorriso.

– Vamos lá menino! Quem é Você e o que você pretende descobrir neste curso?

– Meu nome é Maurício e estava pensando ... em ... falar sobre uma forma de medir a demanda real por cursos universitários na cidade de Sorocaba, através da leitura realizada em bancas de revistas pela população potencial ...

– Pára, pára!

A professora toma uma folha de papel, do imenso estoque depositado na cadeira ao lado e começa a rabiscar enquanto fala:

– Primeiro você precisa de um problema real, mais ou menos assim “Onde vive o amor?”

E rabisca a pergunta naquela folha ...

– Depois você precisa de uma hipótese ...

E rabisca naquela mesma folha uma hipótese de um lugar onde o amor poderia morar “O amor vive na casa do Maurício.”...

– Você precisa então definir a metodologia, para responder “O que é o amor?”

E rabisca novamente “O que é amor? Sexo?”

– Entendeu ?

– Mas o meu tema ...

– Seu tema é muito complicado para uma dissertação de mestrado, guarde-o para o futuro.

Senti que aquela afirmação vinha do fundo de seu coração e senti-me entregue totalmente em suas mãos.

– E agora? Não pensei em outro tema! ... Gostaria que fosse ligado à demanda existente para cursos superiores!

– Por que então você não escolhe algo novo, moderno, assim como os “Cursos Seqüenciais”? – e rabiscou, na folha, sua proposta.

Lembro-me ainda de meu espanto, naquele momento, pela visão da orientadora . Concordei de imediato – como pudera ser tão fácil?

Ocorreu-me, naquele exato momento, uma passagem do livro Peter Pan, quando a mãe de Wendy costumava fazer “uma arrumação na cabeça de seus

filhos. Sabe-se que toda boa mãe tem o hábito noturno de vasculhar a mente das crianças adormecidas e pôr as coisas em ordem para o dia seguinte, recolocando nos devidos lugares cada item que durante o dia vagou livremente.” Percebo agora que foi o que a minha orientadora fez naquele momento: vasculhou minha mente e pôs as coisas em ordem – simples assim!

Talvez a lembrança da história da mãe da Wendy tenha me influenciado a relacionar o tema escolhido com o desejo apaixonado do menino Peter em continuar a viver na “Terra no Nunca”.

1.2 A Terra do Nunca – Por que se indignar?

“Enquanto dormia, teve um sonho. Sonhou que a Terra do Nunca chegara muito perto da realidade, e que um menino estranho tinha rompido a barreira entre os dois mundos.” (BARRIE, [19--]. p.20)

Quando concluímos a chamada “educação formal”, prontos para a batalha de nossas vidas, somos lançados na arena com nosso suado “Diploma”, tendo que enfrentar em critérios de igualdade os outros guerreiros, com suas espadas banhadas pelos títulos conquistados em outras terras. Por esse viés, poderíamos dizer que existe algo de muito similar entre as batalhas dos meninos contra Gancho e o tão amado e odiado percurso de graduação?

O eterno dilema da educação “para quê?”, continua lançando seus braços misteriosos num abraçar que seduz toda uma juventude, não permitindo seu despertar para a assustadora realidade. O novo fenômeno da barbárie civilizatória está se tornando visível: contemplamos uma grande parcela dos profissionais com formação acadêmica atuando em áreas completamente opostas às suas devidas carreiras e, pior ainda, atuando em posições extremamente subalternas.

ALTHUSSER (1999) ao discutir os Aparelhos ideológicos de Estado afirma que, por trás do “teatro” das lutas políticas se instalou o *Aparelho escolar*, dominante, “embora ninguém ou quase ninguém preste atenção à sua música, tão silenciosa ela é!” E ao discutir sua forma de funcionamento, afirma que uma grande quantidade de “crianças” de 14 anos pára “na produção”, enquanto outra parte continua na escola:

(...) e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são ‘laicos’ convictos) e também agentes da prática científica. (p.168)

Se assim era na França em 1968 aos olhos de Althusser, podemos acreditar que assim seja aqui nos dias de hoje?

Quando se busca, de forma apaixonada, um curso universitário, pretende-se aprimorar aquilo que num instante passado despertara-nos para um mistério que talvez já estivesse dentro de nós, porém, de maneira velada.

Busca-se esse tipo de formação não apenas pelas futuras projeções financeiras, mas, principalmente, pelo impacto que uma idéia ou uma prática se apresenta sugestiva e interessante.

A batalha pela sobrevivência em meio ao caos das grandes metrópoles faz com que, dia após dia e inconscientemente, sejamos tomados ou dominados por um cotidiano acadêmico que nos torna praticamente "institucionalizados", ou seja, vivemos, sem saber, uma batalha pelo aprimoramento de nossas técnicas de batalha. Através de cursos de pós-graduação que já não são mais apenas uma opção e, sim, uma obrigação para aqueles que visem uma projeção maior dentro da

ordem ditatorial e suicida do mercado, acreditamos deter as melhores “armas” para o grande combate.

O que se espera de nossa juventude, ou até de nós mesmos, é que todos arrumem um emprego, que trabalhem em torno de dez horas por dia, saiam para almoçar num restaurante self-service (com um bando de funcionários iguais a nós); continuem cuidando de sua profissionalização: concluam pelo menos uma faculdade, façam cursos de especialização e de pós-graduação; utilizem termos tidos como inteligentes: mercado de trabalho, campo profissional, capacitação, (...); vistam roupas sociais, comprem um carro, um celular; saibam utilizar de forma otimizada um computador, vivam num mundo digital, comuniquem-se pela Internet; tenham no bolso mil cartões de créditos, de conta especial em bancos especiais, seguro de vida etc. É preciso que todos façam parte da Ordem, que renunciem às próprias aspirações, esperanças, sonhos e utopias.

Fico aqui pensando onde estaria aquele mundo de fantasia que me prometeram ... ? Quando eu era criança nem a verdade podia destruir minha felicidade e meus sonhos, então por que não me disseram tudo?

A minha adolescência é eterna, como a do Puer Aeternus, e a essência da minha crença é a liberdade, a minha recusa a esse mundo chamado adulto.

Quero ser um revolucionário, tomar o poder do Estado confiscando seus Aparelhos. Nunca concordei com a indignidade e traição dos adultos que se entregam sem a menor resistência ao sistema, à Ordem. Entregam-se ao “mercado de trabalho”, à profissionalização, à empregabilidade, à capacitação, à hipocrisia, sem sequer se importarem com o destino sombrio dos milhões de pessoas excluídas da Ordem. Gostaria de viver, num futuro próximo, num mundo igualitário e livre, onde a educação fosse realmente um instrumento de libertação.

2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL
- NOS ANOS 90 -

2.1 Políticas de Ensino Superior

“E a reflexão mais inquietadora de todas: não seria falta de educação pensar sobre ser bem educado?” (BARRIE, [19--]. p.177)

Vive-se em uma época de políticas de governo e não políticas de Estado. Muda o governo, mudam-se as regras, mudam-se as políticas. Não existe uma política de Estado, perene, que mantenha uma linha mestra. Após oito anos (Governo FHC: 1995-2002) com uma política que recebeu inúmeras críticas (privatizações, altas taxas de juros, baixo crescimento social e econômico), inicia-se um novo ciclo de governo que trouxe uma proposta para os quatro anos seguintes. Acreditava-se à época da mudança para o Governo LULA, que alguns aspectos da área de educação também precisavam ser revistos, principalmente os problemas com o “Provão”², com um antigo desejo de autonomia da Universidade, e com uma definição para os chamados cursos de curta duração. Após um ano de discussões, e descartada a forma anterior de avaliação (“Provão”) pelo Ministro desse novo Governo (PT), nova troca no estilo de governo: desta vez uma troca do Ministro. Retomaram-se os processos de discussão das mudanças necessárias, e aparentemente algumas delas não irão se concretizar rapidamente. Toda essa discussão, essa revisão, requer muito tempo. Será que nada do que aí está pode ser reaproveitado? E quando mudar o governo começar-se-á tudo outra vez? Não seria melhor que se retomasse o espírito da lei que criou os cursos superiores de curta duração?

² “Provão” – Nome fantasia pelo qual ficou conhecido o ENC - Exame Nacional de Cursos (vigente até 2003, e realizado anualmente), que juntamente com a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos Superiores compunha o Sistema de Avaliação do Ensino Superior do MEC.

Desde 1998 o ensino superior no Brasil convive com os chamados Cursos Seqüenciais. Previstos na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 26 de dezembro de 1996, onde se encontram os princípios de toda educação nacional, e que trazem em especial a ênfase nas idéias de “flexibilidade” e de “avaliação”, os Cursos Seqüenciais nasceram dentro de um clima de dúvidas e confusões. Idealizados para que cada estudante escolhesse livremente, não uma graduação, mas um subcampo multidisciplinar em que quisesse se aprofundar, deixou aberta a pergunta do valor estabelecido de forma diferenciada para os diplomas para os cursos de “ graduação”. Cabe aqui uma pequena discussão das mudanças que estavam ocorrendo nessa época.

João dos Reis Silva Jr e Valdemar Sguissardi (SGUISSARDI, 2000) dizem presenciar uma mudança de paradigma na produção das políticas públicas em geral, e que esse processo é conhecido como “processo de mercadorização da esfera pública”. E continuam:

O atual governo, acentuando tendências anteriores, inequivocamente subsume a educação superior a uma política de gastos, de redução do déficit público, isto é, ao econômico, às regras do mercado. As políticas públicas tornaram-se, com esta mudança, políticas públicas baseadas no *paradigma da oferta do Estado* (orientado pelos organismos multilaterais, com destaque para o BIRD³), e não no *paradigma de demanda da sociedade*. O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de *política genuinamente educacional, mas de uma política econômica*, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o BIRD/Banco Mundial. (p.176-177)

³ BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (1944), criado para a recuperação e reconstrução das economias européias devastadas pela 2ª Guerra. Junto com outras quatro instituições vinculadas entre si: AID – Agência Internacional de Desenvolvimento (1960), CFI – Corporação Financeira Internacional (1956), MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais e o ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos, compõem o Banco Mundial.

Torna-se evidente a existência de uma ingerência externa nas políticas para a educação superior, e muito embora o autor do projeto de LDB que tramitou inicialmente no Senado Federal (anterior à versão que foi aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 1996), Senador Darcy Ribeiro, tivesse uma visão de liberdade de escolha e de flexibilização quando da sugestão de criação de tais Cursos Seqüenciais, interesses econômicos contribuíram para criar toda a confusão que se instaurou desde sua aprovação.

Monlevade (2000) identifica as *exigências prescritas pelos gestores* observadas em análise nos documentos setoriais do Banco Mundial para a educação pública:

- redução do financiamento público para o ensino médio e superior;
- redução do Estado na oferta desse serviço público;
- maior prioridade para a educação primária e diminuição das despesas para outros níveis;
- propiciar a integração Estado-Municípios, visando reorganizar as redes;
- maior participação das famílias, que mesmo precariamente deverão contribuir financeiramente com a educação dos seus filhos;
- autonomia para as escolas, acompanhada do processo de descentralização;
- aproximação das empresas com as escolas para financiá-las e para trazer à escola a cultura empresarial: racionalidade, eficiência e produtividade;
- promover a avaliação institucional centrada nos resultados;
- instituir mecanismos competitivos entre as escolas;
- estimular a produção e distribuição de livros didáticos;
- revisar os planos de estudos / conteúdos curriculares;
- melhorar a qualidade e a eficiência da educação básica;
- promover a capacitação dos docentes em serviço;
- impulsionar a participação do setor privado nas decisões e execução;
- tratar a educação pública com enfoque setorial;
- definir prioridades e estratégias com base nas análises econômicas e técnicas;
- estimular programas de educação à distância; e
- instituir a educação profissional diversificada. (p.102-103)

Estas exigências podem nos dar pistas sobre interesses que possam direcionar soluções para a definição dos Cursos Seqüenciais.

Os itens: redução do financiamento público para o ensino médio e superior; definição de prioridades e estratégias com base nas análises econômicas e técnicas; e instituição da educação profissional diversificada; nos levam a acreditar que o interesse econômico das IES – Institutos de Ensino Superior, especificamente das particulares devesse ser respeitado na regulamentação dos tais cursos.

Deve-se ressaltar, que as relações de ajudas econômicas e culturais dos Estados Unidos ou de organismos transnacionais financeiros para o Brasil, não se deram mediante regras, acordos diferenciados ou de intervenções unilaterais, mas foram “(...) consequência de uma opção das suas próprias classes dominantes, em nome do desenvolvimento nacional. Por meio dessa opção, a vida e a cultura nacionais são subordinadas à dinâmica do capitalismo internacional.” (IANNI, 1976, p.55). Embora o autor não se refira especificamente ao momento da regulamentação do ensino superior, trabalha com a influência – aparentemente perpetuada – do capitalismo internacional nas relações sociais.

Nogueira (1999) aponta que os “países ‘naturalmente’ avançados e ricos impõem, com a cumplicidade da elite local, a deterioração cada vez maior das condições de vida de grande massa da população brasileira.” (p.168)

Algumas das condições históricas citadas, possibilitaram a materialização do “mito” do desenvolvimento auto-sustentado, nas consciências comuns. E completa Nogueira:

Contudo, para continuar alimentando essa crença, seria preciso repor em cada momento de grave crise econômica, a idéia de que se todos passassem pela Escola, se realizaria a “diferenciação natural”, e, portanto, justa, e os competentes seriam recompensados com o direito à ascensão social. Assim, “naturalmente”, se transfere a noção de seleção natural e justa para a seleção social entre os indivíduos, suporte, nos dias de hoje, da seleção natural entre as nações que produzem a tecnologia de ponta e, conseqüentemente, as melhores condições de vida. (id.)

Nogueira (1999) complementa “tudo indica que os caminhos do desenvolvimento econômico brasileiro” (p.169), tendo ou não estabelecido vínculos estreitos, desde os anos 50 até os anos 90, com o desenvolvimento de programas, projetos e leis educacionais, “sempre estiveram integrados à lógica emblemática do pensamento liberal, de que a escolarização de um povo definiria o progresso técnico, cultural e conseqüentemente econômico de uma Nação.” (ibid.)

Ainda segundo o autor, o Jornal a Folha de S.Paulo publicou uma série de reportagens e de análises a respeito da política do MEC no início de 1998, que “mostraram os paradoxos e as contradições de um país que vem perseguindo o padrão de desenvolvimento que tende a produzir mais miséria, e menos saber especializado e de ponta.” (p.168). Essa educação que produz menos saber especializado permanece como pista para análise posterior.

No capítulo seguinte estaremos discutindo mais aprofundadamente os Cursos Seqüenciais, uma modalidade de ensino que tem servido ideologicamente às autoridades para “efetivar” a “Terra do Nunca”, sob a máscara do benefício de inserir o indivíduo mais rapidamente no mercado de trabalho.

2.2 Os Cursos Seqüenciais

“- Como você se chama? – perguntou ele.
- Wendy Moira Ângela Darling – respondeu ela satisfeita – e você, como se chama?
- Peter Pan.
Ela já tinha certeza de que ele devia ser Peter Pan, mas o nome lhe pareceu um tanto quanto curto.
- Só isto?
- É – foi a sua resposta cortante. Pela primeira vez sentiu que de fato era um nome um pouco curto demais.” (BARRIE, [19--]. p.37)

2.2.1 O que são?

Os cursos seqüenciais são considerados uma modalidade do ensino superior – conforme art. 44, I, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em que o aluno, após ter concluído o ensino médio, poderá ampliar os seus conhecimentos, ou sua qualificação profissional, freqüentando o ensino superior, sem necessariamente ingressar em um curso de graduação. Têm como objetivo uma formação específica em um dado “campo do saber” (conforme Parecer CES/CNE nº 968/98) e não em uma área do conhecimento e suas habilitações que são oferecidos pelos cursos de graduação tradicionais.

Os cursos seqüenciais podem ser feitos antes, ao mesmo tempo ou depois de um curso de graduação e permitem, mas não exigem em todos os tipos⁴, que seus alunos sejam portadores de diploma de nível superior. Dessa forma, não se confundem com os cursos e programas de graduação, pós-graduação ou extensão; e também não devem ser entendidos como abreviação da graduação, mas como uma alternativa de formação superior para quem não deseja ou não precisa de um curso de graduação plena. Martins (2004) especifica essa população:

O aluno pode estar buscando se atualizar em diferentes graus de aprofundamento, ou desejando estudar algum aspecto particular de uma determinada área do saber pelo simples prazer intelectual, ou ainda qualificar-se técnica e profissionalmente para adquirir determinadas competências. (p.59)

Podem ser oferecidos cursos seqüenciais em algum campo do saber das áreas de conhecimento dos cursos de graduação plena tradicionais (Por exemplo:

⁴ Individuais ou Coletivos, e de Formação Específica ou de Complementação de Estudos. Vide 2.2.2.a) e 2.2.2.b)

Administração, Psicologia ou outra área regulamentada), desde que a denominação não venha a confundir-se com aquelas exclusivas das habilitações que as áreas do conhecimento já têm nos cursos de graduação. Dessa forma, não se admite a oferta de cursos seqüenciais sob a denominação de “Curso Seqüencial de Administração” ou de “Curso Seqüencial de Psicologia”, pois estes são cursos de graduação plena tradicionais, que conduzem diplomação em profissão regulamentada por lei. (Portaria do MEC nº 514/01, Art. 1º, § 2º.)

Existem dois tipos de cursos seqüenciais: os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos, com destinação individual ou coletiva, que fornece “certificado”, e os Cursos Seqüenciais de Formação Específica, somente com destinação coletiva e que dá direito ao “diploma”. Os cursos seqüenciais não conferem titulação equivalente ao bacharel, tecnólogo ou licenciado, que são graus obtidos em cursos de graduação tradicionais. A validade desses certificados e diplomas será discutida na seção “Atuação Profissional”.

2.2.2 Os dois tipos de Cursos Seqüenciais

“Eram dois ovos grandes. Peter os levantou e refletiu.” ... “Pois bem, o cajado ainda estava lá, com o chapéu que Starkey (* Pirata ‘Cavalheiro Starkey, certa vez professor-assistente numa escola privada de renome, e ainda muito elegante em sua maneira de matar.’) deixara ali pendurado, um encerado bem fundo, à prova d’água, com abas largas, Peter pôs os ovos lá dentro e o chapéu na água. Flutuou maravilhosamente.” (BARRIE, [19--]. p.128/129)

2.2.2.a) Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos

Estes cursos não estão sujeitos à autorização e nem o reconhecimento pelo MEC, porém, devem estar vinculados a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos que sejam ministrados pela própria instituição de ensino e que incluam disciplinas afins àquelas que compõem o curso seqüencial. Desta feita, a carga horária desses cursos será estabelecida pela organização que o ministre. (Res. CES nº 1/99)

Os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos com destinação individual dependem da existência de vagas nas disciplinas já oferecidas em cursos de graduação já reconhecidos pelo MEC. As instituições de ensino superior que desejam ofertar estes tipos de curso, necessitam divulgar a relação das disciplinas nas quais existem disponibilidade de vagas e os candidatos indicarão a seqüência de disciplinas que desejam cursar. A instituição aprovará ou não a proposta do candidato em função da coerência desta, que deve configurar um campo de saber. Os requisitos para ingresso nesse tipo de curso são fixados pela instituição, não tendo a obrigatoriedade de exames vestibulares.

Os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos com destinação Coletiva podem ser criados sem prévia autorização e não estão sujeitos a reconhecimento do MEC, porém, devem estar vinculados a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos que sejam ministrados pela instituição de ensino e que incluam disciplinas afins àquelas que compõem o curso seqüencial. Estes cursos serão periodicamente avaliados, por amostragem, e os resultados da avaliação serão considerados na renovação do reconhecimento dos cursos de graduação a que estejam vinculados.

Em ambos os casos, estão dispensados de obedecer ao ano letivo regular, mas estão sujeitos às normas gerais para os cursos de graduação, tais como a

verificação de frequência e de aproveitamento. A proposta curricular, a carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição que os ministrem.

A Portaria nº 482 de 07 de abril de 2000, exigia que os candidatos aos Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos fossem portadores de diploma de curso de graduação superior ou no mínimo estarem cursando graduação:

Art. 4º Os cursos seqüenciais de complementação de estudos são destinados exclusivamente a egressos ou a matriculados em cursos de graduação, devendo as instituições de ensino superior adotar esta exigência, bem como explicitá-la no edital de abertura de vagas.

A edição da Portaria nº 514 de 22 de março de 2001, revogou a Portaria nº 482 e a exigência foi retirada:

Art. 4º 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.

Dessa forma, este tipo de Curso Seqüencial retorna à condição inicial permitindo acesso aos egressos do nível médio. Segundo MARTINS(2004), uma das idéias que estão presentes na concepção desses Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos “é que permitem às IES um planejamento integrado ao aproveitamento de vagas ociosas em disciplinas de seus cursos de graduação” (p.17). Convém ressaltar que o ex-assessor da Secretaria de Educação Superior do MEC, que afirma ter tido oportunidade de discutir inúmeras questões endereçadas por alunos e IES, preocupava-se com a redução de custos por parte das IES em igual intensidade, ou até maior, do que com a demanda de alunos para tais cursos “com nível de Ensino Superior”.

Estes cursos conduzem a um certificado, a ser expedido pela própria IES que ofertou o curso, atestando que o aluno adquiriu conhecimentos em um determinado campo do saber.

Imagine-se um aluno que esteja na iminência de abandonar qualquer curso de graduação que esteja cursando. Ele sairia da instituição apenas com um Histórico das disciplinas cursadas. A IES poderia então propor a consecução de mais algumas disciplinas que permitissem a concessão de Certificado de Curso Seqüencial de Complementação de Estudos.

De qualquer forma, esse certificado poderia não trazer qualquer vantagem profissional ao egresso (como verificaremos na seção “Atuação Profissional” adiante), não teria qualquer garantia de conhecimento em um determinado campo do saber (visto que com a liberdade de carga horária por parte das IES, a duração de tais cursos poderia ser extremamente reduzida), mas seria bastante interessante do ponto de vista econômico para as IES.

2.2.2.b) Cursos Seqüenciais de Formação Específica

Os Cursos Seqüenciais de Formação Específica são sempre com destinação coletiva e estão sujeitos a processos de autorização e reconhecimento, com procedimentos próprios, conforme Portaria do MEC n. 612 de 12 de abril de 1999. Excetuam-se da exigência de autorização prévia as instituições que gozam de prerrogativas de autonomia universitária, nos termos das normas vigentes. A instituição que deseja oferecê-los deve ter curso de graduação reconhecido no MEC, na área do conhecimento a que se vincula o curso seqüencial. A carga horária, da mesma forma que os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos, não

poderá ser inferior a 1.600 horas, a serem integralizadas em prazo nunca inferior a 400 dias letivos (Res. CES nº 1/99). Também estão dispensados de obedecer ao ano letivo regular, mas estão sujeitos às normas gerais para os cursos de graduação, tais como a verificação de frequência e de aproveitamento.

A instituição não universitária que deseja oferecer curso superior de formação específica deve submeter, previamente à Secretaria de Educação Superior, um projeto contendo as seguintes informações: a) projeto pedagógico do curso, caracterizando o perfil do profissional a ser formado; b) condições de infra-estrutura, tais como salas de aulas disponíveis, discriminação dos laboratórios a serem utilizados pelo curso, recursos bibliográficos e outras que julgar conveniente; c) regime escolar, número de vagas, turnos de funcionamento e dimensão das turmas; e d) perfil do corpo docente, quanto ao número, à qualificação, experiência profissional docente e não docente.

A SESu/MEC⁵ estabelece prazos para envio da solicitação de reconhecimento, para designação de comissão de consultores para visita e relatório que serão aprovados 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/MEC⁶, solicitação à SESu/MEC, anexando formulário e requerimento de reconhecimento de cursos superiores de formação específica, por meio de formulários padronizados. (CURSOS SEQÜENCIAIS, 2004)

⁵ SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior.

⁶ SAPIEnS/MEC – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior.

Quanto ao 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. (id.)

2.2.3 Aproveitamento dos Cursos Seqüenciais para os Cursos de Graduação

“- Ah, como seria maravilhoso voar!
- Eu lhe ensinarei a pular nas costas do vento, e
aí, então, lá vamos nós!” (BARRIE, [19--]. p.46)

Os cursos seqüenciais podem, a critério da instituição, futuramente, ser aproveitados pelo aluno que vier a ingressar em um curso de graduação. Mas faz-se necessário que o aluno tenha passado pelo processo seletivo da faculdade (obrigatório para o acesso a cursos de graduação superior) e que as disciplinas aprovadas integrem e sejam equivalentes ao do currículo pretendido.

Assim, não existe nenhum mecanismo que automaticamente transforme o certificado ou o diploma de curso seqüencial em um diploma de cursos de graduação, nem se pode falar em “complementação” dos cursos seqüenciais para transformá-los em graduação. O artigo 44 da LDB deixa claro que o acesso aos cursos de graduação é sempre precedido de um processo seletivo.

2.2.4 Os Cursos Seqüenciais em relação aos Cursos de Pós-Graduação

“- É só pensar pensamentos maravilhosos –
explicou Peter – e eles levantam você do chão.”
(BARRIE, [19--]. p.50)

Entende a SESu/MEC, que “os diplomados em cursos seqüenciais não terão acesso aos programas de pós-graduação (stricto sensu), uma vez que estes programas requerem, para o seu acesso, a diplomação em cursos de graduação, conforme artigo 44 da LDB” (CURSOS SEQÜENCIAIS, 2001).

Da mesma forma, entende que os cursos de pós-graduação lato sensu “serão abertos à matrícula de portadores de diplomas de curso superior que cumpram as exigências de seleção que lhe são próprias e poderão ser oferecidos por instituições de ensino desse nível que ministrem curso de graduação ou pós-graduação stricto sensu reconhecido na grande área a que se vincula a proposta.” (CURSOS SEQÜENCIAIS, 2001).

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

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

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

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

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

Ora, como podemos verificar na redação do § III, a LDB não diferencia os cursos de pós-graduação strictu ou lato sensu ao indicar a necessidade de que o candidato seja diplomado em cursos de graduação.

Porém, de acordo com a Resolução 3/99 do CNE, em seu artigo 2º, “serão abertos à matrícula de portadores de diplomas de curso superior que cumpram as exigências de seleção que lhe são próprias e poderão ser oferecidos por instituições de ensino desse nível que ministrem curso de graduação ou pós-graduação stricto

sensu reconhecido na grande área a que se vincula a proposta." Assim, egressos de cursos seqüenciais de formação específica, que conferem diplomação, no entendimento do Conselho Nacional de Educação, poderão freqüentar os cursos de pós-graduação em nível de especialização lato sensu.

As informações constantes do site oficial do MEC-CNE, reforçam o entendimento do Conselho:

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.

Não deixa de ser um contra-senso permitir a freqüência de portadores de diplomas de Cursos Superiores Seqüenciais, não considerados como "graduação", em cursos chamados de "pós-graduação". Afinal, se os Cursos Seqüenciais não conferem título de graduação, um egresso de curso de pós-graduação pode transmitir ao "mercado" uma imagem incoerente de estar "além" de uma graduação, afinal ele é "pós-graduado"!

2.2.5 Os Cursos Seqüenciais em relação aos Concursos Públicos

"Em tais ocasiões Wendy costumava tirá-lo da cama e sentar com ele no colo, reconfortando-o das muitas maneiras carinhosas que inventava. Quando ele se acalmava, punha-o de volta na cama antes que acordasse completamente, para

que não soubesse a que humilhação fora submetido.” (BARRIE, [19--]. p.165)

O MEC não regulamenta o acesso a concursos públicos para diplomados em cursos seqüenciais, deixando claro que essa exigência está vinculada 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 (onde seria aceito o diploma de curso seqüencial) ou se de graduação (situação que exclui os cursos seqüenciais).

Não consta que o MEC tenha orientado a todos os (ou mesmo a alguns) órgãos públicos que realizam concursos de admissão, sobre a necessidade de se diferenciar os Cursos Superiores tradicionais dos Cursos Superiores Seqüenciais.

Desta forma, abre-se uma possibilidade, diante dessa lacuna ou má interpretação da lei, para que portadores de diplomas de Cursos Superiores Seqüenciais participem de Concursos Públicos em iguais condições que demais “graduados”. Resta saber como cada órgão irá contratar funcionários para funções específicas de profissões regulamentadas, uma vez que tenham obtido aprovação em concursos cujos editais não tenham previsto corretamente a diplomação exigida. A seguir estaremos discutindo quais são essas profissões regulamentadas.

2.2.6 Os tipos de Diplomas na Educação Superior Brasileira

“Peter era um menino tão pequeno que tendemos a estranhar o porquê de um ódio tão grande por parte do Capitão. (...) A verdade é que havia algo em Peter que levava o Capitão à loucura. Não era a coragem, nem a aparência sedutora, não era ... Enfim, não há por que fazer rodeios, pois nós sabemos muito bem o motivo, e temos que contar. Era a arrogância de Peter.” (BARRIE, [19--]. p.158)

Os cursos de graduação superior definidos na atual legislação brasileira são: os bacharelados, as licenciaturas e os cursos de tecnologia.

Os bacharelados identificam-se com as profissões regulamentadas tradicionalmente conhecidas: engenharia, arquitetura, direito, medicina, veterinária, administração, física, química, ciências biológicas, fisioterapia, psicologia etc.

São cursos com duração de 4 anos ou mais e incluem atividades de estágio nos seus anos finais. Estes cursos conferem o título e diploma de *bacharel*.

As licenciaturas, com duração média de 4 anos, são cursos em que ocorre a formação de professores para o ensino fundamental e o ensino médio.

Alunos que optam por cursar um bacharelado em outras áreas podem complementar sua formação cursando algumas disciplinas de formação docente, obtendo assim um diploma de licenciado, além do de bacharel. Estes cursos conferem o título e o diploma de *licenciado*.

Os cursos de tecnologia, de nível superior, têm a duração média de três anos (embora a regulamentação recente permita cursos de dois anos) e reúnem as “qualidades” de um bacharelado com uma formação para inserção profissional. Estes cursos conferem o título e diploma de *tecnólogo*.

Os Cursos Seqüenciais, embora superiores, não são cursos de graduação e, portanto, não conferem título ou diploma de “bacharel”, “tecnólogo” ou “licenciado” que só podem ser obtidos nos cursos de graduação tradicionais. A confusão geralmente feita, em virtude da semelhança de denominação, é de considerar os diplomas de Cursos Seqüenciais como se estes correspondessem a uma “redução” dos cursos de graduação.

Dessa forma, os certificados e diplomas de Cursos Seqüenciais conferem a seus portadores competências acadêmicas e técnicas de nível superior, significando uma qualificação diferenciada – mas nunca como bacharéis, licenciados ou tecnólogos.

2.2.7 Atuação Profissional

“Assim, ao deparar-se com esta injustiça agora, era como se fosse a primeira vez, e a única coisa que conseguia fazer era ficar ali pasmo e sem ação. Foi atingido duas vezes pela garra do Gancho.” (BARRIE, [19--]. p.120)

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, realizados em áreas cujas profissões são regulamentadas, são definidas pelos respectivos órgãos reguladores do exercício da profissão.

O Curso seqüencial apenas confere certificado ou diploma que atesta conhecimento acadêmico em determinado campo do saber. Estes cursos têm um viés profissionalizante e devem ser oferecidos como uma oportunidade diferenciada para a formação superior do indivíduo que desejar inserir-se mais rapidamente no mercado de trabalho.

No caso dos portadores de diplomas de graduação, os procedimentos para obtenção de licença para o exercício de profissões já estão regulamentados, de forma detalhada, pelos conselhos profissionais. Quanto aos portadores de diplomas de Cursos Seqüenciais, por serem mais recentes, os conselhos não têm ainda definição sobre a regulamentação do exercício profissional por parte de seus

egressos. Além da oposição por parte de alguns conselhos profissionais, existe ainda alguma oposição por parte da comunidade acadêmica que compara os egressos dos cursos seqüenciais com os egressos de cursos de graduação.

2.2.8 Cursos Seqüenciais *versus* Cursos de Tecnologia

“- Há muito tempo eu pensava como vocês, que minha mãe sempre deixaria a janela aberta para mim. Por isso eu fiquei longe por luas e luas, mas quando voei de volta, a janela estava trancada e havia outro bebê dormindo no meu berço.”
(BARRIE, [19--]. p.145)

Não há uma distinção clara entre os cursos seqüenciais e os cursos superiores de tecnologia, que, após sua regulamentação, possuem áreas profissionais que permitem sua conclusão também em dois anos.

As primeiras impressões logo após a regulamentação dos cursos superiores de tecnologia, eram de que se inviabilizariam os cursos seqüenciais, simplesmente porque conferiam diploma de graduação. Também estava em discussão a possibilidade dos egressos dos cursos seqüenciais poderem dar continuidade a seus estudos na modalidade de pós-graduação.

Muitos dos Cursos Seqüenciais, então, foram rapidamente transformados em cursos de tecnologia, garantindo aos egressos um diploma de graduação que equivocadamente pudesse ter sido oferecido, ou que a informação sobre a diferença dos diplomas pudesse ter sido omitida na condição anterior.

Porém, mesmo com essa possibilidade, o que se notou é que os Cursos Seqüenciais continuam a ser procurados. Por quê?

Levando-se em conta que os cursos de tecnologia são regulamentados pela SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação, e que dessa forma estão muito próximos dos currículos tradicionais de graduação, tais cursos ficam limitados no que diz respeito à criação de novas áreas do saber, e essa “função” ficaria, então, delegada aos Cursos Seqüenciais.

Assim, os Cursos Seqüenciais gozam de mais possibilidades na criação de cursos por parte das IES, uma vez que os institutos têm mais liberdade na definição de grades curriculares e permitem melhores ajustes na utilização de vagas porventura existentes.

Para os alunos, fica aberta a possibilidade de escolha do que pretende atingir com sua formação, seus objetivos e expectativas.

2.2.9 História dos Cursos Seqüenciais

“Assim se vê que as crianças estão sempre prontas a desertar de seus entes queridos na hora que a novidade bate à porta.”(BARRIE, [19--]. p.149)

Ainda em processo de elaboração, por parte das instituições de ensino superior, a “diversificação do sistema de ensino superior” – expressão utilizada pelos órgãos governamentais – tem chamado a atenção dos educadores na trajetória de implantação da “nova” LDB.

Segenreich (2000) nos mostra as formas de organização da educação superior presentes nos projetos que antecederam o Decreto nº 2.306/97, decreto que explicitou “o artigo altamente *flexível* da Lei 9.394/96 segundo o qual a educação superior seria ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com *variados graus de abrangência ou especialização* (Art.45)” (p.132).

No Quadro I, Segenreich (ibid., p.133) indica as formas tradicionais das estruturas existentes no primeiro esboço de um Anteprojeto da LDB (P1):

QUADRO I
Formas de organização da educação superior presentes nos diferentes projetos e no Decreto 2.306/97

Tipos de estrutura	P1	P2	P3	DEC
Universidades				
Centros universitários				
Centros de ensino superior				
Faculdades integradas				
Faculdades ou escolas integradas				
Federações de faculdades, escolas ou institutos				
Faculdades				
Institutos				
Institutos superiores ou escolas superiores				
Faculdades, escolas ou institutos isolados				
Outras formas de organização				

Fontes: P1 – 1º esboço de um Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (s.d.)
P2 – Substitutivo da Comissão de Educação, de autoria de Cid Sabóia de Carvalho (1995)
P3 – Substitutivo anexo ao Parecer 691/95 da Comissão Diretora do Senado
DEC – Decreto 2.306/97

E continua explicando o conteúdo do Quadro:

No substitutivo de Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE) (P2) já aparece a figura do centro de ensino superior, que será consolidado com a denominação de Centro Universitário; nesse caso, o adjetivo “universitário” concede mais *status* a este tipo de estrutura do que a simples denominação de centro de ensino. As faculdades integradas são mantidas, mas desaparecem as federações de escolas. Quanto às tradicionais alternativas de instituições isoladas, apontadas pelo primeiro esboço de projeto (P1), o substitutivo (P2) nada define optando pela expressão “outras formas de organização”; o terceiro projeto é idêntico ao segundo acrescentando, somente, a figura do instituto, sem nenhuma explicitação maior que permita levantar a hipótese de que se refere aos institutos superiores de Educação. Na coluna DEC, que se refere à regulamentação após a LDB, aparecem duas formas de instituição isoladas; as faculdades e os institutos superiores ou escolas superiores. A presença dos institutos superiores parece estar

mais claramente ligada aos institutos superiores de educação, previstos no Artigo 62 da LDB. (p.132-133)

Uma das principais medidas tomadas no sentido de diferenciar o sistema de ensino superior foi a criação dos “centros universitários”. Esses centros se configuram como “universidade de ensino” em contraposição às universidades de pesquisa. O decreto cria também os Institutos Superiores de Educação, inicialmente direcionados para elevar o nível de formação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental. É dentro dessa diversidade de instituições de ensino superior que ocorre a oferta de cursos seqüenciais.

Na trajetória da discussão da LDB, a modalidade de cursos seqüenciais surge a partir do substitutivo do então senador Cid Sabóia Carvalho (PMDB-CE) com a afirmação de que o “ensino superior abrangerá, além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, *cursos e programas pós-médios, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.*” (SEGENREICH, 2000, P.136)

QUADRO II
Emendas apresentadas em relação aos cursos seqüenciais
no Senado Federal - 1996

EMENDA	PROPOSTA	RESPOSTA	VOTO	SUBSTITUTIVO
185	Renomear o curso pós-médico para seqüencial por campo do 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	
209 210/212	A proposta procura suprimir uma das inovações do Substitutivo no ensino superior: os cursos seqüenciais por campo de saber Sugerem a supressão do Artigo 45 do substitutivo que versa sobre a concessão de certificado de estudos superiores especiais	É importante ressaltar que a finalidade da iniciativa é de melhor aproveitar os recursos das instituições de ensino superior, democratizando o acesso à educação. Os sistemas de ensino e as IES regulamentarão a matéria, a fim de evitar o mau uso de uma inovação salutar	Pela rejeição Pela rejeição por idêntica resposta à emenda 209	
211	Versa sobre a concessão de certificados de estudos superiores parciais sugerindo nova redação (aumento do número mínimo de disciplinas de 5 para 6)		Pela aprovação	As instituições referidas no <i>caput</i> concederão certificados de conclusão de cursos seqüenciais aos alunos que acumulem créditos em pelo menos 6 disciplinas correlacionadas
214	Versa sobre a 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: Brasil/Senado Federal, Parecer nº 8 de 1996

Segenreich (2000) segue com o comentário do que se pode perceber no

Quadro II:

- a) reações contrárias à proposta desse tipo de curso;
- b) falta de consenso (e compreensão) da denominação a ser dada a esse tipo de curso: pós-médio, curta duração, seqüencial por campo de saber;
- c) tendência a elevar a carga horária desse tipo de curso (o número de disciplinas passou de 5 para 6)
- d) restrição à concessão de certificados (a emenda propõe uma declaração)

No texto final da LDB, um ano após a publicação das emendas no *Diário Oficial*, nada foi acrescentado que definisse melhor esse tipo de curso. O texto da lei, de maneira contrária, traduz os cursos seqüenciais de uma forma menos elucidativa. As definições de cursos seqüenciais foram esboçadas através de sucessivos pareceres: 670/97, 672/97 e 968/98, regulamentados pela Resolução do CNE 01/99 e posteriormente pelas portarias ministeriais 612/99, 482/00 e 514/01.

3 IDEOLOGIA OU SONHO?

3.1 Ideologia ou Sonho?

“Tudo era fervido até sobrar um líquido amarelo, totalmente desconhecido pela ciência, e provavelmente o veneno mais virulento que jamais existiu. (BARRIE, [19--]. p.167)

Como pensa a sociedade a respeito da educação para o trabalho? O futuro está nos sonhos ou calcado em uma ideologia? Primeiramente, precisa-se discutir de que forma a ideologia dominante, convencional age e influencia os jovens de classe operária. Assim, é necessário definir primeiro o que se entende por ideologia. Nas palavras de Konder (2002), ao descrever o pensamento de Althusser, encontra-se o sentido procurado:

Para assegurar – em última instância – a reprodução das condições de produção, a ideologia mantém em funcionamento um mecanismo pelo qual os indivíduos se reconhecem uns aos outros como *sujeitos*, mas, ao mesmo tempo, como esse reconhecimento (SIC)¹³ se verifica num quadro de aguda desigualdade, a condição de “sujeito” do indivíduo submetido se torna um elemento de aceitação da sua submissão às “ordens” que lhe são dadas. (p.122-123)

Para Althusser, ainda nas palavras de Konder (ibid.), os *aparelhos ideológicos de Estado* constituem a base material essencial da ideologia. Assim, esses *aparelhos* “desempenham uma função decisiva no processo de reprodução das condições de produção.” (p.123).

Embora Konder (ibid.) relembre o fato de Althusser advertir que as ideologias não nasciam desse *aparelhos*, mas das classe sociais em luta, deixando claro que o filósofo francês se opunha à valorização ideológica da subjetividade, não

¹³ Possivelmente KONDER teria escrito “reconhecimento”.

significando abandono da disposição para a luta, completava o pensamento desses *aparelhos*:

Essa reprodução resulta dos esforços e iniciativas da classe dominante, empenhada em preservar seus privilégios, em manter seu poder e em continuar explorando o trabalho da classe dominada. (p.123)

Althusser “defendeu a tese de que as ideologias deveriam ser sempre pensadas a partir dos aparelhos que as viabilizaram e a partir das práticas que as concretizaram.” (KONDER, 2002, p.122). Dizia ainda o filósofo francês que sempre em um aparelho e em sua prática existe uma ideologia. Se um sujeito era capaz de representar uma realidade ideologicamente, da mesma forma, era essa ideologia que o constituía como sujeito.

Para Willis (1991), existe uma importante interface entre a cultura e a ideologia “ (p.196), que consiste no fato “de que a ideologia atua sobre e através do cultural, de que ela produz o cultural e em parte é produzida por ele.”(id.). Faz-se necessário examinar, primeiramente, o que o autor diz a respeito do clássico fluxo “dominante” como sendo, talvez, o sentido principal do conceito de ideologia.

Willis (ibid.) diz que o ensino e a orientação vocacional dos jovens, durante sua preparação para o trabalho, são as forças ideológicas mais explícitas a incidirem sobre eles:

Algumas das que podemos chamar de mensagens conotadas, entretanto, conseguem passar [por bloqueios e re-interpretações de orientações vocacionais], especialmente no sentido de reforçar o naturalismo das divisões sociais, do sexismo e da inevitabilidade de certos tipos de trabalho, processos esses que já vão se formando na cultura. Com freqüência, não há a intenção de transmitir essas informações. Elas dizem respeito a coisas tais como o ambiente geral da vida de trabalho; uma fascinação com processos e máquinas; a divisão entre aqueles que trabalham com suas mãos e aqueles que trabalham com seus cérebros; a aparente eternidade e inevitabilidade da organização industrial; a natureza competitiva e atomizada do mundo do trabalho à nossa porta; a dureza e a inevitabilidade do trabalho industrial. Elas não são concebidas para fazer

parte – e não são recebidas como parte – do modelo geral que é apresentado para uma escolha racional de emprego. Elas advêm da pura exposição a uma vasta quantidade de filmes nos quais as pessoas de classe operária são vistas trabalhando; da aparentemente desconcertante variedade de trabalhos disponíveis; (...); do pressuposto absoluto de que a autoridade reside em funcionários engravatados dirigindo trabalhadores de macacão. (p.197-198)

A hegemonia do senso comum está impregnada nos jovens de hoje, o tempo todo. Para Willis (1991), a orientação vocacional e o ensino são as formas ideológicas mais explícitas. Elas proporcionam uma divisão social naturalizada, indicando a todos que o caminho da sociedade é o caminho do trabalho.

O trabalho, como fruto das relações de produção capitalistas, funciona como relação da exploração capitalista. Na visão de Althusser (1999), a produção-exploração também funciona “por meio da *ideologia burguesa do ‘trabalho’* (...) que ‘leva os operários na conversa’ (...) segundo a qual ‘o trabalho é pago segundo o seu valor’;” (p.65-66)

O velho dito popular e, portanto, senso comum: “Deus ajuda quem cedo madruga” remete à ilusão de que Deus só estaria ao lado de quem cedo acorda para trabalhar. Afinal, outro dito popular: “O trabalho dignifica o homem!”, remete à condição de se viver “dignamente”. Mas o que significa viver dignamente?

Buscando uma explicação prática, lanço mão do Novo Aurélio (1999, p.682) que caracteriza dignidade como “Função, honraria, título ou cargo que confere ao indivíduo uma posição graduada.” Assim, viver com dignidade significa viver com honra, honestidade e respeitabilidade. Significa ter em elevado grau sua auto-estima. E se *o trabalho dignifica o homem*, trabalhar remete a essa posição de honra, honestidade e respeitabilidade.

A seqüência de pensamentos e divagações que retira o homem da realidade que alimenta paixões e que aspira felicidade, leva para o senso comum da

dignidade. Sonhar com essa felicidade, imaginar-se em situações de completude, plena de bons êxitos e sucessos, é condição humana que alimenta o prazer de continuar vivendo.

Willis (1991) coloca em discussão visão de realidade tal qual se apresenta:

Embora o trabalho no mundo deva ser feito, há muitas formas de organizá-lo. Suas soterradas penetrações culturais dizem muito mais aos “rapazes” sobre sua organização social real que essa afirmação da necessidade incondicional do trabalho. Ela constitui uma reificação dos mais parciais e limitados de seus “*insights*” culturais. Ela impede que suas penetrações se ampliem para uma exploração de outras formas mais igualitárias e racionais de organização da produção. (P.199)

A explicação do objeto de nossos sonhos nos remete à palingenesia, ou seja, retornamos ao caos inicial, a partir do qual se cumprirá um novo ciclo, igual ao anterior, e que se repetirá infinitamente. A ideologia atua sobre e através do cultural, produz o cultural e em parte é produzida por ele. Nos prometem “trabalho com salários dignos” e justificam a divisão técnica do trabalho, escondendo-nos a luta de classes. Realmente pensamos o que a classe hegemônica quer que pensemos? Somos *levados na conversa*?

A máquina ideológica do Estado, mesmo sem uma intenção maquiavélica nisso, age ativamente na construção desses sonhos juvenis. Um sonho que obriga ao trabalho dignificante, que mantém a procura de melhores condições (estudo) para escapar do desemprego e da barbárie. São “sonhos” realmente, ou fragmentos de alguma “ideologia” que se volatilizam em nossa mente... ?

3.2 Conceitos atuais de educação

“Gancho não era seu verdadeiro nome. Revelar sua verdadeira identidade seria um choque, mesmo nos dias de hoje, mas aqueles que lêem nas entrelinhas já devem ter adivinhado: ele havia freqüentado uma famosa escola privada, e as tradições daquela escola ainda se agarravam a ele como vestes, com as quais, aliás, estão muito relacionadas.” (BARRIE, [19--]. p.176)

Não só a educação brasileira, mas a educação no mundo inteiro está em crise, pois o mundo está em crise de hegemonia. (SANTOS, 1999). O mundo vive um período transitório próprio da nossa contemporaneidade evidenciando a falência das promessas da modernidade, remete a todos a um futuro dentro de um novo paradigma, que Boaventura S. Santos (ibid.) chama de “ciência pós-moderna”, e obriga a responder às novas necessidades advindas dessa falência de maneira totalmente nova.

A falta de respeito ao ser humano, a perda de valores, o agravamento aparentemente irreversível das desigualdades sociais, a degradação ambiental provocam no mundo uma consciência deturpada de direitos e deveres, valorizando muito mais os direitos que os não menos importantes deveres. Não se consegue imaginar um futuro distante para o traçar de rumos, pois a crise mundial trabalha como uma cortina de fumaça que permite enxergar apenas alguns anos à frente.

Como preparar alguém para o mercado de trabalho se pouco se enxerga do futuro? E o que dizer da dicotomia educação-trabalho. Esta dicotomia já significou uma divisão de dois mundos comunicáveis: o primeiro, um mundo culto, ilustrado; e o segundo, o mundo do trabalho. Quem pertencia ao mundo ilustrado estava dispensado do mundo do trabalho; e quem pertencia ao mundo do trabalho ficava excluído do primeiro.

Ainda nas palavras de Santos (ibid.), esta dicotomia assumiu um novo significado no período do capitalismo organizado. Desde o final do período do capitalismo liberal ...

a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. (p.196)

A educação acabou cindindo-se em educação para a cultura geral e educação para o trabalho; assim como o trabalho dividiu-se entre trabalho qualificado e não-qualificado.

Roberto Dornas (apud COSTA, C.), desde 1977 presidente da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), afirma:

– A educação não é preparar para o mercado de trabalho, mas para a vida, pessoas felizes, contentes consigo mesmas. Cresce o número de neuróticos, psicóticos, desajustados, cresce a violência, e a principal falha está na formação. Preparar para o mercado é uma parte, como preparar para o futuro. Prepara o futuro, e o presente? Haverá futuro com um presente como o que vivemos? O mundo está em crise e a educação tem de ser repensada. A escola tem de formar seres éticos. Emprego é importante, é a base da própria dignidade, mas não é tudo. Temos pessoas altamente instruídas e competentes, mas dadas ao banditismo... Uma das medidas da qualidade do ensino é o índice de aprovação no vestibular. Desde quando isso torna alguém feliz? Aprova no vestibular, depois passa pelo Provão, que é o “patibular”, mas que garantia há de que esse aluno aprovado será alguém útil, ajustado? E com isso está em tela de juízo o sistema de educação, que não tem um objetivo, uma filosofia traçada. Uma das coisas mais importantes em uma escola é virar para a direção e perguntar: Qual é a filosofia dessa escola? E isso, por exemplo, a família não faz. E é fundamental para o que esse aluno será ou vai fazer na vida.

Dornas registra sua opinião de forma coloquial, sem definir o que entende por mercado de trabalho, por vida, culpando de forma gratuita a formação como responsável para o crescimento da violência, e do número de neuróticos, psicóticos

e desajustados. Preocupa-se se um egresso de universidade será alguém útil, ajustado?!

É esta a educação que se deseja? Será que Habermas (apud. KONDER, 2002) estaria correto ao afirmar que

a ideologia embutida na consciência tecnocrática dominante conseguiu promover um esgotamento das *energias* utópicas, e o sistema consegue legitimar formas constrangedoramente antidemocráticas de desigualdade e dominação (?) (p.132)

Canivez (1998) nos encaminha na idéia incômoda e suspeita de como entende a educação do cidadão. Diz que, “a forma como os *habiti* comuns são inculcados, seu modo de aquisição, podem ser classificantes e classificados, logo hierarquizados.” (p.73) Afirma que a organização e a racionalização do trabalho, a busca constante de crescimento de produtividade, e o cálculo da rentabilidade não são valores universais eternos. Ao contrário, são valores “recentes” e característicos do capitalismo. Ele referencia-se em Max Weber citando uma de suas previsões que afirma ter se realizado:

O espírito da racionalidade calculista impôs-se em toda parte, e é agora o espírito de um verdadeiro mundo (de um cosmos) econômico. Impõe-se aos indivíduos pela necessidade que todos têm de integrar-se neste mundo e de nele sobreviver. (p.74)

Aponta, porém, para a necessidade de revisão do modelo de Protágoras¹⁴: Acredita que o papel do sistema escolar não deve ser o de “apenas prolongar a pressão social” (p.74) e completa: “também é o de reduzir essa parte da violência que, no atual estado de coisas, toda socialização inevitavelmente comporta.” (id.).

¹⁴ PROTÁGORAS – diálogo de Platão (cerca de 385 a.C.), contra os sofistas e cujo ponto de partida é a questão: “pode-se ensinar a virtude?”.

Então, integrar-se neste mundo, implica na aceitação passiva do *status quo*? O Estado é um instrumento que permite às classes dominantes perpetuarem sua dominação. Pierre Bourdieu (apud. CANIVEZ, 1998) dizia que o Estado era um aparelho que permitia a reprodução da hierarquia das classes sociais, e a escola estaria a serviço dos interesses dominantes no Estado. Isto ainda ocorre? É correto imaginar que a escola inculca saberes e práticas que não são dos alunos pertencentes às classes dominadas, e sim os saberes e práticas das classes dominantes? Ora, se o Estado está a serviço das classes dominantes, que liberdade pode conseguir um jovem oriundo de uma classe dominada?

Temos de repensar a educação, mesmo em um ambiente onde a escola é fortemente controlada pelo Estado, onde mesmo oriundos de uma classe dominada deixem de aceitar passivamente a inferioridade social à qual talvez estejam condenados.

A criação dos Cursos Seqüenciais buscava, na concepção original de Darcy Ribeiro (PDT-RJ), criar condições para permitir aos jovens ampliarem seus campos de saber, visando uma colocação mais rápida no “mercado”. Na busca do entendimento do desenrolar histórico desses cursos superiores, parece-nos que os resultados até o momento estão cindidos com a razão de sua criação, uma vez que os egressos desses cursos não têm garantia de colocação. Quanto à preocupação do então senador com a redução de custos na educação (SAVIANI, 1999a), os objetivos parecem ter sido atingidos, dada a grande quantidade de cursos superiores desse tipo oferecidos atualmente. Martins (2004) apresenta resultados do censo do ensino superior realizados em 2002 pelo INEP que indicava a existência de 551 cursos seqüenciais de formação específica oferecidos pelas IES em todo o Brasil.

Existe, pois, uma necessidade de rediscussão daqueles ideais, trazendo de volta ao foco original, tão apaixonante e assustador que preferiu “não crescer” ...

3.3 Repercussão dos conceitos atuais nas políticas educacionais

“Em nenhum momento conseguia ser tão sinistro como quando estava sendo educado, o que talvez seja o verdadeiro teste da educação.”
(BARRIE, [19--]. p.72)

Como expressão da práxis social, a escola é uma das principais portadoras dos códigos, das informações, dos procedimentos e do comportamento. Presa à leitura de mundo pertinente ao seu tempo, vê-se na obrigação de garantir a todos o acesso do conhecimento socialmente acumulado, porém não deixa de se reportar ao modo de conceber o mundo que a práxis social conserva. (SANTOS, 2002).

Em que pese às tentativas de garantir seu papel crítico, ela acaba ao menos num primeiro instante validando o já estabelecido, sob o campo de força da mercadoria. O processo de ensino repete a forma da mercadoria, mesmo que não pretenda. Isto fica claro quando falamos de alguns episódios da jornada pedagógica, como a avaliação. Filha direta do capital, e de antemão assumida como necessária, a avaliação nos obriga a perceber que o “humano” pretendido está validado porque se assume também como mercadoria, passível de submeter-se ao controle de qualidade.

Santos (ibid.) diz que, ao receber o estatuto de mercadoria, a educação assume o papel de um produto aceitável, valorizável e comparável. O valor da educação, a exemplo da mercadoria é atribuído de forma extrínseca, através de métodos lógicos, racionalmente justificáveis.

Não é permitido a nenhuma mercadoria reconhecer-se como valor, ou como portadora de valor intrínseco. O valor da educação passa a ser o da sua utilidade no

alinhamento do ser humano para a produção, ou de forma reducionista, para o trabalho.

Para se estabelecer o valor da educação é preciso equiparar todas as produções e produtos da sociedade, colocando-as frente a frente – o que nos provoca a idéia de liberdade de opção.

Ao se colocar a diversidade dos cursos superiores previstos pela LDB (de Graduação - incluindo licenciatura e tecnologia, Cursos Seqüenciais, e de Pós-Graduação) frente a frente, atribui-se um valor individual para cada uma das modalidades, utilizando parâmetros socialmente aceitos e difundidos que trazem em seu bojo epistemológico a essência do que produzem como resultado final.

De outra forma, entendemos como resultado final de uma coisa que ainda não chegou lá, aquilo que esperamos seja o resultado. Freud em seu livro *O Futuro de uma Ilusão* (STRACHEY, 1980) fala da dificuldade de se julgar o futuro.

Entretanto, quanto menos um homem conhece a respeito do passado e do presente, mais inseguro terá de mostrar-se seu juízo sobre o futuro. E há ainda uma outra dificuldade: a de que precisamente num juízo desse tipo as expectativas subjetivas do indivíduo desempenham um papel difícil de avaliar, mostrando ser dependentes de fatores puramente pessoais de sua própria experiência, do maior ou menor otimismo de sua atitude para com a vida, tal como lhe foi ditada por seu temperamento ou por seu sucesso ou fracasso. Finalmente, faz-se sentir o fato curioso de que, em geral, as pessoas experimentam seu presente de forma ingênua, por assim dizer, sem serem capazes de fazer uma estimativa sobre seu conteúdo; têm primeiro de se colocar a certa distância dele: isto é, o presente tem de se tornar o passado para que possa produzir pontos de observação a partir dos quais elas julguem o futuro.

Dessa forma, utilizando fatores puramente pessoais, talvez até mesmo de origem culturais ou ideológicos, podemos acreditar que a educação (superior), feita por um ou por outro caminho nos farão chegar a determinado lugar, através de certo esforço, e que esse “resultado” esperado seja um parâmetro confiável de comparação desses “caminhos”.

Na sua concepção original, os Cursos Seqüenciais prometiam a estruturação individualizada para obter conhecimentos de um determinado campo do saber. E era esse o resultado esperado.

Ora, os parâmetros epistemológicos dos cursos seqüenciais têm variado ao correr do tempo, jogados ao sabor do senso comum, sem um limite técnico plenamente definido, e ainda por se cristalizar. O grande problema está em delinear quais os resultados finais obtidos pelos egressos desses cursos.

Lyon (1998) apresenta um caminho para o entendimento do sentido de realidade:

Um dos temas básicos do debate pós-moderno gira em torno da realidade, ou falta de realidade ou multiplicidade de realidades. O niilismo é o conceito nietzscheano que mais de perto corresponde a este sentido de realidade fluido e oscilante. Quando a irrequieta atitude de dúvida da razão moderna se volta para a razão em si, o resultado é o niilismo. (...) Os assim chamados sistemas da razão, afirma Nietzsche, são na verdade sistemas de persuasão. Assim, as pretensões de ter descoberto a verdade são desmascarados como sendo o que Nietzsche chamou de "vontade de poder". (...) De qualquer modo, o "slogan" de Nietzsche "a morte de Deus" significa que não poderemos mais ter certeza de nada. A moralidade é uma mentira, a verdade, uma ficção. (p.18)

Dessa forma, a realidade é apenas um simulacro. O valor que se dá à educação ou, especialmente, podemos dar aos cursos seqüenciais depende do que "se vê" – ou se quer ver – nesses cursos.

Buscando o foco desta análise, ocorre que a criação dos cursos seqüenciais buscava – na visão de seu mentor intelectual Darcy Ribeiro (PDT-RJ) – além do aproveitamento de vagas ociosas da universidade, um curso flexível, dinâmico, rápido e focado. Os objetivos dos cursos seqüenciais, embora distintos dos cursos de graduação, contemplam disciplinas semelhantes àqueles, e dependendo da modalidade, podem ter sua grade curricular construída ao sabor do interesse de cada aluno. O caminho dos cursos seqüenciais passa então pela produção de

currículos individuais, pela construção de seu próprio saber, dentro de uma nova pedagogia direcionada à fragmentação do ser humano atual.

Para melhor entendimento da concepção de currículo, deve-se buscar as palavras de Tomaz Tadeu Silva (1999):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (p.147-148)

Para o conceito de “currículo imposto”, como o que ocorre nos cursos de graduação, a afirmação pode ser considerada como aceitável, mas o seria para o currículo “escolhido” pelo aluno dos Cursos Seqüenciais? Ora, se o aluno tem de escolher entre disciplinas que lhe sejam oferecidas, dentre as “disponibilizadas pelos IES”, ou simplesmente escolher dentro da grade curricular dos cursos de graduação – que como vimos têm “currículos impostos” –, fica prisioneiro dessa chamada reprodução da estrutura de classes da sociedade.

Silva (2001) ressalva importante aspecto da representação do currículo:

O currículo, tal como a linguagem, não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um “real” que o conhecimento torna presente. O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos. Conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é transcrição do “real”: a transcrição é que é real. (p.64)

Entender o currículo como representação, significa expor e questionar sua estrutura, códigos e convenções.

E para um questionamento puro, deve-se considerar a possibilidade da real produção de signos na escolha e construção de currículos, além da possível existência de uma reação ao *corpus* do processo e seu resultado.

Pelo discurso “oficial” da classe hegemônica: “a sociedade evolui.” O mundo corporativo exige respostas rápidas e a velocidade das mudanças nos atropela. As novas tecnologias exigem um saber atualizado constantemente, geram desemprego estrutural, nos obrigam a uma luta diária pela sobrevivência.

A demógrafa Ana Amélia Camarano, pesquisadora do IPEA, afirma que o sub-grupo populacional que vai dos 18 aos 24 anos representa hoje¹⁵ o público com maior dificuldade de conseguir um emprego. (KUPFER, 2000) O mundo dos “empregos” acabou, e daqui a alguns anos os últimos sobreviventes estarão enterrados. Os mais jovens, mesmo que altamente qualificados mas sem experiência, terão de se adaptar a uma nova estrutura social de trabalho: globalizado, fragmentado, temporal, celular.

A adolescência deve ser prolongada. O senso comum nos remete à necessidade de aumentar o nível de exigências no âmbito das qualificações. Dessa forma, os jovens necessitam dedicar maior tempo de suas vidas ao ato educacional, apresentando-se ao trabalho com mais idade, e assim pressionando menos o sistema, incapaz – ou pouco interessado – de gerar novos empregos.

Essa massa de população “em treinamento”, para assumir cargos de elevada capacitação tecnológica, inclui executivos com mais de 40 anos.

Paradoxalmente, o mercado pede profissionais com competência de visão estratégica que a maioria dos jovens não têm, e que os executivos experientes conseguem reciclar com a volta aos estudos. Essa necessidade de reciclagem

¹⁵ Texto de AGOSTO de 2000.

poderia justificar os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos. Neste caso, essa modalidade de curso superior atenderia plenamente às necessidades da lógica capitalista na formação de altos-executivos para o comando. Já a modalidade de Cursos Seqüenciais de Formação Específica, mais apropriada aos jovens com desejo de rápida inserção no mercado de trabalho, serviria perfeitamente à lógica da fragmentação do trabalho comandado.

Dentro da lógica do capitalismo, os homens são produtores de mercadoria, e como tal assumem também o papel de mercadoria, afinal não existe oposição entre o “humano” e a mercadoria, dado que ambos tem origem na mesma práxis.

E ao se penetrar no discurso da lógica capitalista, a atualização constante do saber gerado pelas novas tecnologias nos impele à qualificação individual competitiva. Isto coloca a todos como responsáveis pelo próprio desemprego.

Portanto, da mesma forma que uma mercadoria, para que se tenha alguma utilidade, é preciso entender que o processo de educação deixou de ser um processo anterior ao trabalho para ser concomitante a este. (SANTOS, 1999). A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se em um só processo, justificando a educação continuada e a reciclagem permanente. Isto provocará um constante aumento percentual de alunos adultos e de alunos-trabalhadores em cursos concentradamente noturnos.

4 PETER PAN

4.1 Histórias e Mitos

Um minuto depois que a fada entrou no quarto, a janela se abriu com o sopro das estrelas, e Peter aterrissou. (BARRIE, [19--]. p.36)

Pode-se entender “mito”, como uma narrativa popular ou literária na qual aparecem seres e acontecimentos imaginários que representam forças da natureza, e pelo qual se formula uma explicação de ordem natural e social e de aspectos da condição humana. É na discussão das funções simbólicas contidas na ficção *Peter Pan*, e nas histórias fantasiosas em que está envolvido, que poderá surgir uma explicação para projeções de comportamentos individuais que permeiam toda a análise existente neste trabalho.

4.1.1 “Puer Aeternus”

Marie-Louise Von Franz (1992) denomina “Puer Aeternus” as pessoas que não querem ou não podem crescer psicologicamente, ou seja, enfrentar como adultos os desafios da vida. Estas pessoas, quando em dificuldade, tendo de resolver algum problema grave, apelam a esse seu lado infantil para se livrarem das responsabilidades que estas acarretam.

Puer aeternus é o nome de um deus da antiguidade. As palavras vêm de *Metamorphoses* de Ovídio e são aplicadas ao deus-criança nos mistérios eleusínicos. Ovídio fala do deus-criança Iaco, dirigindo-se a ele como puer aeternus e cultuando-o em seu papel nesses mistérios. Posteriormente, o deus-criança foi identificado com Dionísio e com o deus Eros. Ele é o jovem divino que, de acordo com esse típico mistério eleusínico de culto à mãe, veio ao mundo em uma noite para ser o redentor. É o deus da vida, da morte e da ressurreição – o deus da juventude divina, correspondente aos deuses orientais Tamuz, Átis e Adônis. O título puer aeternus portanto significa “juventude eterna”, mas também o usamos para indicar certo tipo de jovem que tem um complexo materno fora do comum e que portanto comporta-se de

certas maneiras típicas, que eu gostaria de caracterizar do seguinte modo: Em geral, o homem que se identifica com o arquétipo do puer aeternus permanece durante muito tempo como adolescente, isto é, todas aquelas características que são normais em um jovem de dezessete ou dezoito anos continuam na vida adulta, juntamente com uma grande dependência da mãe, na maioria dos casos. (p.9)

Na visão junguiana de Hall (2000), uma definição de caráter psicológico:

Puer Aeternus — “(latin, ‘Juventude eterna’). Indica um certo tipo de homem que permanece tempo demais com uma psicologia adolescente, geralmente associada a um forte vínculo inconsciente com a mãe (real ou simbólica). Os traços positivos são a espontaneidade e a abertura para mudanças. Sua contra parte feminina é a *puella*, uma ‘menina eterna’, com uma ligação correspondente ao mundo paterno.” (p.153)

Para que se possa compreender melhor algumas funções simbólicas dentro da análise interpretativa que será realizada, torna-se necessário aprofundar o entendimento do termo “arquétipo”. Está em Jung (2002) a definição buscada:

O conceito de arquétipo (...) deriva da observação reiterada de que os mitos e os contos da literatura universal encerram *temas* bem definidos que reaparecem sempre e por toda parte. Encontramos esses mesmos temas nas fantasias, nos sonhos, nas idéias delirantes e ilusões dos indivíduos que vivem atualmente. A essas imagens e correspondências típicas, denomino representações arquetípicas. Quanto mais nítidas, mais são acompanhadas de tonalidades afetivas vívidas (...) Elas nos impressionam, nos influenciam, nos fascinam. Têm sua origem no arquétipo que, em si mesmo, escapa à representação, forma preexistente e inconsciente que parece fazer parte da estrutura psíquica herdada e pode, portanto, manifestar-se espontaneamente sempre e por toda parte.” (p.352).

Jung (ibid.) ressalta o perigo de se considerar indevidamente o arquétipo como algo que possua um conteúdo determinado.

(...) em outros termos, faz-se dele uma espécie de ‘representação’ inconsciente, se assim se pode dizer. É necessário sublinhar o fato de que os arquétipos não têm conteúdo determinado; eles só são determinados em sua *forma* e assim mesmo em grau limitado. Uma imagem primordial só tem um conteúdo determinado a partir do momento em que se torna consciente e é, portanto, preenchida pelo material da experiência consciente. Poder-se-ia talvez comparar sua forma ao sistema axial de um cristal que prefigura, de algum modo, a estrutura cristalina na água mãe, se bem que não tenha por si mesmo qualquer existência material. Esta só se verifica quando os íons e moléculas se agrupam de uma suposta maneira. O arquétipo em si mesmo é vazio; é um elemento puramente formal, apenas uma *facultas praeformandi*

(possibilidade de preformação), forma de representação dada *a priori*. As representações não são herdadas; apenas suas formas o são. Assim consideradas, correspondem exatamente aos instintos que, por seu lado, também só são determinados em sua forma. É impossível provar a existência dos arquétipos ou dos instintos, a não ser que eles mesmos se manifestem de maneira concreta. (...) Provavelmente a verdadeira essência do arquétipo não pode tornar-se consciente; ela é transcendente, ou, como a chamei, psicóide.” (p.352-353)

Jacobi (1986) diz que os arquétipos são imagens virtuais depositadas no que Jung chama "esfera psicóide" de todas as pessoas, sem limites espaço-temporais. Estes fazem parte do inconsciente coletivo, patrimônio de toda a humanidade. Quando o arquétipo (qualquer um deles) entra na psique individual, ou seja, se corporifica, pois uma necessidade íntima assim o exige, este aparece no inconsciente pessoal. A partir deste momento falamos de um símbolo arquetípico. A característica dos símbolos arquetípicos é que eles são variados e ambíguos de difícil definição, visto que podem aparecer tanto de forma positiva como negativa, ou seja, conforme o caso, o mesmo símbolo arquetípico pode assumir vários significados.

Assim, não se deve entregar-se à ilusão de que finalmente poder-se-á explicar um arquétipo e assim “liquidá-lo”. (JUNG, 2002) E que a melhor tentativa de explicação não seria mais do que uma tradução relativamente bem sucedida, em um outro sistema de imagens. (ibid.)

Segundo Carotenuto (1995) existe uma vantagem em se portar como uma eterna criança na vida. Contrário às características negativas atribuídas à “síndrome de Peter Pan” o autor encarna o defensor dos valores e afirma que somente na infância se consegue ser completamente investigativos e criativos.

Assim, manter-se na juventude poderia ser uma atitude inteligente do adulto para manter sua capacidade criativa.

Por outro lado, e é uma questão fundamental, pois que recorrente na História do Brasil, sucessivas promessas não cumpridas de ajuste da educação às reais necessidades de libertação do ser humano vêm sendo feitas, constituindo em passivos cada vez mais avolumados para as gerações futuras. O país contenta-se com propostas de ajustes imediatistas, de curto alcance e sem horizontes. O medo de investir no amanhã prepondera sempre. Dessa forma, prefere-se o impasse definitivo, às soluções que impliquem trabalho duro, planejado e capaz de entender o sacrifício circunstancial como ferramenta para se construir um futuro melhor.

Pode-se acreditar então, que a ausência de uma verdadeira educação não passa do medo de crescer. Não passa do medo de assumir as conseqüências da vida adulta. De decidir por si mesmo e de andar por si próprio. De ser artífice do próprio destino, sem dependências espúrias, ilegítimas.

Conforme será apresentado no capítulo próprio de correlações possíveis, esta análise pretende efetuar uma leitura dos Cursos Seqüenciais à luz da Síndrome de Peter Pan, como se possível fosse entender tais cursos como um produto arquetípico corporificado na sociedade, identificado com o arquétipo *puer aeternus*.

4.1.2 Peter Pan

A origem do menino Pan está em uma novela para adultos chamada "*The little White Bird*" de 1902, escrita por um escritor escocês chamado Sir James Matthews Barrie (1860-1937). Nesse livro, Peter Pan estava escondido entre os capítulos 13 e 18.

Em 1906, essa parte do livro seria publicada separadamente com o título "*Peter Pan in Kesington Gardens*". Barrie nasceu em Kirriemuir, que fica na Escócia.

Mudou-se para Londres em 1885, e em 1897 conheceu a família Llewlyn Davies, nos jardins de Kensington. Num dos diversos passeios que fez com as crianças da família – de quem se tornou guardião, após a morte dos pais – inventou a história de Peter Pan. Trata-se da história da menina Wendy Darling, que na peça e em todas as versões fílmicas do texto, é levada por Peter para conhecer a Terra da Nunca. Agora está crescida, casada e mãe e ainda acredita nas peripécias vivenciadas no paradisíaco local onde pôde voar, graças ao pó mágico da fada Sininho, e enfrentar o temido Capitão Gancho e sua estranha tripulação. Mais do que simples peripécias, Wendy as perpetua através das histórias que conta para os filhos Jane e Danny.

A história de um menino que não quis crescer acontece em circunstâncias muito especiais. Wendy, em uma situação de crise na relação com os pais, conhece Peter. Ele está vivendo sem seus pais na Terra do Nunca, e se oferece para levá-la à essa terra onde o tempo está detido e a velhice e a morte não existem. Quando Barrie diz que Wendy, antes do formal encontro com o Peter, já o conhecia porque o tinha visto em sonhos, está nos indicando que ela já estava preparada para deixar-se seduzir pela proposta dele: Wendy tinha também sua própria Terra do Nunca.

BARRIE (s.d.) diz: "Nós adultos também já estivemos lá e ainda ouvimos o rugir da arrebentação, apesar de jamais podermos de novo aportar" (p.16), deixando a certeza que continuamos eternamente seduzidos pela "Terra do Nunca".

No início da relação entre Wendy e Peter, se evidencia como se seduzem prometendo-se mutuamente o que necessitam. E também, como cada um escuta, embora não tenha sido dito, o que quer ouvir. Wendy precisa partir para longe de sua mãe porque ela lhe tinha pedido que não crescesse.

Entretanto, já estava marcada por seu nome: "to wend", que pode ser traduzido por ir-se, encaminhar-se. Peter lhe oferece o que ela necessita:

encaminhá-la a ser a mãezinha de muitos meninos.

Evidencia-se, no início, que Peter Pan está na busca do "objeto único". Órfão, solitário e ansioso por carinho maternal, aproximava-se para escutar os contos que a senhora Darling contava à noite.

A história do Peter Pan em sua totalidade e alguns marcos da de Wendy, falam do estado de desamparo que ambos estavam no momento em que se conheceram. Assim fica em evidência como o desamparo opera como motivador para a busca do objeto único e o início do amor.

4.1.3 A História de Wendy

Segundo BARRIE (s.d.), Wendy tinha muito poucos anos quando, um dia, sua mãe lhe disse muito carinhosamente: "Quem me dera você fosse assim para sempre!" (p.9).

O comentário materno, contudo, permitiu a Wendy inteirar-se de que cresceria. Também escutou as palavras da mãe como um desejo: não cresça! Desejo compartilhado, além disso, pelo "aspecto Peter Pan" da própria Wendy.

O dilema que Wendy sentia, acabou por inspirar Kinley (1995) a discutir o comportamento de mulheres com um padrão de comportamento duplo, em que fingem ser pessoas experientes, mas que na realidade são pessoas extremamente ingênuas no que se refere a relacionamentos.

O problema que perturba Wendy e seus pais é muito comum nas famílias dos nossos dias. As soluções adultas dos problemas e o espírito de união estão desaparecendo para dar lugar a um narcisismo desgovernado. Os pais

estão tão ocupados na luta com a própria imaturidade que as crianças crescem sem nenhuma orientação racional e nenhum controle. (p.27)¹⁹.

Em determinado momento da história, Wendy pensa em retornar para o lado de sua mãe, porém, Peter não pensa fazer o mesmo. Encontrar a sua mãe poderia significar o risco de crescer. Abandonar a Terra do Nunca seria enfrentar uma realidade que obstinadamente nega: a do passado do tempo. Peter precisa permanecer menino porque necessita uma mãe, a sua não foi nem acolhedora nem protetora. E assim Peter não pode crescer e, tampouco, dar o que nunca teve. Wendy significa para ele essa ilusão de uma mãe sempre jovem e que se oferece para cuidar dele.

4.1.4 O deus grego Pan

Pan – ou *Pã* - era um deus grego, protetor dos rebanhos e dos pastores, sempre apresentado levando na mão uma flauta. A casta ninfa Siringe, cansada de fugir de Pan, parou às margens do rio Ladão e suplicou ao deus daquelas águas que a salvasse da fúria de Pan, transformando-a em qualquer coisa que não pudesse ser violentada por ele. Atendendo à sua prece desesperada, Ladão transformou a ninfa em vários caniços do brejo. Quando Pan tentou envolver seus braços em sua amada, tocou apenas um punhado de hastes verdes. Curioso com a novidade, levou os caniços à boca e soprou, criando assim a flauta agreste que deu o nome de Siringe.

¹⁹O Dr. Dan Kiley, autor de Síndrome de Peter Pan, descreve neste livro o que chama de Dilema de Wendy. “Quando a mulher se defronta com o Dilema de Wendy, geralmente comete o erro de se sacrificar para ser aceita, aumentando suas frustrações. Ela vive a luta do papel feminino tradicional contra a liberdade pessoal, a auto-realização contra o auto-sacrifício e as metas a curto prazo contra as metas a longo prazo.” (Informações contidas na contra-capla do livro).

Depois saiu pelas encostas da Arcádia tocando e espalhando a alegria de sua música e a tristeza de sua frustração. Tinha chifres e pés de cabra e o corpo coberto de pêlo – metade homem, metade animal. Na mitologia romana o equivalente de Pan é Fausto. Tanto na versão grega como na romana, este deus é um sedutor. Várias ninfas gregas foram seduzidas por ele, entre elas Eco, que teve um final desventurado por seu amor a Narciso.

Outra semelhança entre o deus e Peter está no fato de que as fadas da Terra do Nunca têm uma origem mitológica e isso leva a pensar em seu parentesco com as ninfas. Quanto ao nascimento de Pan, em uma versão aparece como filho de Hermes (Mercúrio) e de uma ninfa. Era tão feio ao nascer que sua mãe, ao vê-lo, fugiu dele temerosa (Peter insistia nesse fato dizendo que ela “se escapou” no dia de seu nascimento). Assim, a mitologia nos confirma o abandono do Peter por parte de sua mãe.

Em outra versão se relata que Pan era irmão do Zeus. Seus pais, Cronos e Réu, eram além de esposos, irmãos. Um oráculo disse ao Cronos que seria destronado por um de seus filhos. Por isso, devorava-os à medida que nasciam. Por um ardil, Réu conseguiu evitar que Zeus e Pan fossem devorados por seu pai.

Dentro da mitologia, por qualquer caminho que se siga, chega-se a conclusões desoladoras: Pan foi desprezado pela mãe que não o desejou, com um pai que tentou assassiná-lo sendo, além disso, um filho não reconhecido e banido pelos deuses do Olimpo, que o desprezavam por sua simplicidade. Aqui, sem pai, lá, produto de uma união incestuosa.

Estes dados de Pan, correspondentes a sua biografia, foram usados como construções que giram em torno da vida do Peter.

Barrie (s.d.), como se estivesse referindo-se a Narciso, caracteriza a Peter como terrivelmente apaixonado por si mesmo:

É humilhante ter que confessar que este convencimento era uma de suas mais fascinantes qualidades. Para falar com absoluta franqueza, ele era o menino mais arrogante que jamais existiu. (p.39)

Apesar de venerado como deus, Pan não era tido como Imortal. O escritor romano Plutarco conta de sua morte sem esclarecer porém os motivos. Alguns estudiosos relacionam o desaparecimento de Pan como símbolo da decadência do Império Romano e o advento de uma nova era.

4.2 A Síndrome de Peter Pan

“Eu nunca quero ser homem – disse com ardor – Quero ser para sempre um menino e me divertir.” (BARRIE, [19--]. p.41-42)

A “Síndrome de Peter Pan” espelha a vida ficcional do personagem clássico. De *sym*, junto + *dromos*, corrida, *Síndrome*, na área médica significa concomitância de sintomas: “o conjunto de sinais e sintomas associados a qualquer processo mórbido, e que formam juntos o quadro da doença”. (STEDMAN, 1996. p.1268)

Dan Kiley (1987), que rotulou uma situação explicada como “Síndrome de Peter Pan” assim a define:

Síndrome de Peter Pan é um estado de imaturidade emocional que começa com ansiedade e narcisismo e termina em desespero. É um fenômeno sociopsicológico detectado em homens que, embora tenham atingido idade adulta, são incapazes de encarar os sentimentos e as responsabilidades dos adultos. No esforço de esconder seus fracassos, recorrem ao fingimento e à falsa alegria. (Contra Capa)

Segundo o autor, falta de responsabilidade, atitudes de desamparo, paralisia emocional e uma alegre e despreocupada visão da vida são alguns dos sintomas daqueles homens que, como Peter Pan, escolhem ser eternamente meninos. Qualquer seja sua idade, seguem atuando, sentindo como adolescentes.

Peter Pan simboliza a essência da mocidade. A alegria. O espírito e o vigor inesgotável. Em suas aventuras com a fada Sininho e as demais crianças, ele desperta a criança dentro de todos nós. Ele nos atrai. Ele é maravilhoso. Ele nos estende a mão de um fiel companheiro de folguedos. Quando permitimos que Peter Pan toque nosso coração, nossa alma nutre-se da fonte da juventude. (ibid. p.36-37)

De um lado, aparentam ser pessoas divertidas e, a seu lado, tudo parece pura alegria de viver. Mas por outro, vivem fugindo de suas responsabilidades, refugiam-se em fantasias impossíveis de cumprir e culpam a outros de tudo o que lhes ocorre.

Com o passar do tempo, todos nós nos tornamos pessoas "grandes", independentemente do que fazamos ou não por nossas vidas. Entretanto, chegar a "adulto", no sentido pleno da palavra, requer esforço. Para chegar a ser "adulto", uma pessoa deve escolher sê-lo e empenhar-se. O primeiro passo é aceitar a responsabilidade pelo que se é e pelo que se faz; isto implica não fugir das obrigações e responsabilidades, implica também em não utilizar desculpas para justificar suas próprias condutas.

Mas neste longo e acidentado caminho algumas pessoas, como Peter Pan, ficam detidas em certas etapas e persistem em condutas infantis.

KILEY (1987) diz que o pouco conhecido lado de Peter Pan vem conquistando corações e almas de um significativo segmento de nossa população, e que se não forem libertados, sofrerão contínuos conflitos sociais e emocionais.

Diz também que a SPP²⁰ não é um mal fatal, embora pondere que algumas de suas vítimas cometem suicídio. Quando esta síndrome está completamente instalada, “o amadurecimento é bloqueado por uma procrastinação fatalista, pelo pensamento mágico e irracional e por uma sistemática negação que atinge o bizarro.” (BARRIE, [19--]. - p.47).

Pedindo perdão por usar o conhecimento psicológico para desenterrar uma história dada como leve e divertida e utilizá-la como alegoria didática dos caprichos dos jovens, diz se sentir plenamente justificado ao delinear uma realidade apavorante.

E completa: “Estou certo de que Peter não se aborreceria por eu usar sua história para ajudar outros. Na verdade, duvido que ele ligasse para isso.” (ibid. p.37)

4.3 A Síndrome de Peter Pan na educação

- Será boa educação distinguir-se em alguma coisa? – respondia o tap-tap de sua escola.” (BARRIE, [19--]. p.177)

Se o simples passar do tempo já é suficiente para tornar pessoas “grandes”, independentemente de tomarem ou não as “rédeas” de suas vidas, seria assim também para a educação, mais especificamente para os Cursos Seqüenciais? Se para chegar a ser “adulto”, uma pessoa deve escolher sê-lo e empenhar-se, seria assim também para os Cursos Seqüenciais?

SILVEIRA (2000) lembrando que a ligação entre o sistema educativo e o mercado de trabalho haveria se acentuado sob o regime capitalista do bem-estar

²⁰ SPP – Síndrome de Peter Pan.

social, o *welfare state* inglês, na época de pós-guerra, diz: “O antigo processo de aprendizagem voltado ao trabalho, realizado pelas unidades produtivas, foi sendo substituído pelas escolas.”(p.34).

Logo a sociedade passou a demandar mais educação, e o Estado ampliou sua malha educacional. Acreditava-se que a elevação do nível educativo traria progresso tecnológico e social. Se desigualdades existissem seriam apenas no âmbito de talentos, pois a educação acabaria com os privilégios, nivelando as classes sociais.

Diversos fatores contribuíram para essa transformação de atribuições do ensino até os dias de hoje, porém, como Peter Pan, a educação parece ter ficado detida em certas etapas persistindo em condutas infantis. Sequer resolveu sua razão de existir: educar para o quê? Para o trabalho, para a cidadania, para a crítica ou para a libertação?

Trata-se de uma questão fundamental recorrente na História do Brasil. Sucessivos encaminhamentos vão sendo postergados, avolumam-se os passivos para as gerações futuras. O país parece contentar-se com propostas imediatistas, sem preocupações com o futuro. Nos grandes momentos, ou pelo menos nos momentos em que se apresentam as oportunidades de mudanças, a discussão remete-nos a posições tradicionalistas e comprometidas com o mercado, conduta que não corresponde às expectativas ansiadas. SAVIANI (1999a) ao comentar a implantação da nova LDB diz:

Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. (p.229)

Parece que o medo de investir no “amanhã” prepondera sempre.

Dessa forma, prefere-se o impasse definitivo às soluções que impliquem decisões efetivas, planejadas e capazes de suportar o sacrifício circunstancial necessário para a construção de um futuro melhor.

Mas será que se pode considerar a educação como um “ser” autônomo que decide por si só? Ou será que ela é responsável pelo “pensamento” da classe hegemônica que criou os impasses e definiu as soluções ditas indesejadas? Ora, para caracterizar o conjunto de características e de sinais associados aos Cursos Seqüenciais como sintomas de uma síndrome, seria necessário libertar a educação e tais Cursos Seqüenciais das *forças externas sociais*.

Sendo a hipótese de se retirar todas as *forças externas sociais*, e somente após esse isolamento fazer a verificação do porquê da “recusa em crescer, impossível, buscar-se-á pistas e sintomas naquilo que possa ser observado, sempre a procura de correlações possíveis com a SPP.

A falta de definição do “porquê” da educação, parece passar pelo “medo de crescer”. Parece passar pelo medo de assumir as conseqüências da “vida adulta”.

No entanto, decidir e assumir são ações da vida adulta. São posturas de um viver independente. Porém, se o medo persiste e tem sido uma constante na vida nacional, poder-se-ia falar na Síndrome de Peter Pan?

5 UMA POSSÍVEL IDENTIFICAÇÃO:

5 Uma possível identificação

“- Ah, não, ele não é adulto, - afirmou Wendy com toda a segurança – é exatamente do meu tamanho. Ela queria dizer que ele era do seu tamanho física e mentalmente, e mesmo sem saber porquê, tinha absoluta certeza do que dizia.” (BARRIE, [19--]. p.17/18)

5.1 Em busca de pistas

“(...) e Peter pulou para a frente da camiseira, abrindo as gavetas e jogando as coisas todas pelo chão.” (ibid.p.36)

GINZBURG (1989, p.143) fala de um paradigma epistemológico assentado no detalhe, cuja análise “amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre o ‘racionalismo’ e o ‘irracionalismo’”.

Sob o título instigante de *Raízes de um Paradigma Indiciário*, o autor conduz a um paralelismo entre Morelli, Conan Doyle e Freud, três médicos bastante conhecidos, na “proposta de um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores.” (ibid. p.149)

A analogia dos métodos de Giovanni Morelli, Sherlock Holmes²³ e Sigmund Freud permitia, através de pistas, captar a realidade mais profunda, de outra forma inatingível.

Holmes, de uma forma divertida e até surpreendente, conseguia desvendar o autor de um crime através de indícios imperceptíveis para a maioria. Baseado em pegadas de lama, cinzas de cigarros, sinais nas roupas ou sapatos, interpretava o que realmente havia acontecido, desvendando crimes chamados “perfeitos”. Giovanni Morelli, expert em identificar os pormenores mais negligenciáveis, conseguia distinguir originais de cópias de obras de arte, observando detalhes menos influenciáveis pelas características da escola a que o pintor pertencia. Suas

²³ Sherlock Holmes – personagem brilhante criado pelo médico Arthur Conan Doyle, e através de quem pode-se constatar a utilização do método interpretativo baseado sobre resíduos.

pistas eram: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Somente alguns anos após a publicação de alguns artigos sobre a pintura italiana, Morelli tirou a dupla máscara na qual se escondera e reconheceu a utilização de codinomes que utilizara – o de um desconhecido estudioso russo, Ivan Lermolieff (quase um Anagrama de seu nome), e de outro igualmente desconhecido Johannes Schwarze (cópia de seu nome) que os traduzira para o alemão. A verdade é que esse paralelismo acaba por se “cruzar” na vida real. Num ensaio de Freud *O Moisés de Michelangelo* (1914 – apud. GINSBURG, 1989), seu segundo parágrafo trás a comprovação:

Muito tempo antes que eu pudesse ouvir falar de psicanálise, vim a saber que um especialista de arte russo, Ivan Lermolieff, cujos primeiros ensaios foram publicados em alemão entre 1874 e 1876, havia provocado uma revolução nas galerias da Europa recolocando em discussão a atribuição de muitos quadros a cada pintor, ensinando a distinguir com segurança entre as imitações e os originais, e construindo novas individualidades artísticas a partir daquelas obras que haviam sido liberadas das suas atribuições anteriores. Ele chegou a esse resultado prescindindo da Impressão geral e dos traços fundamentais da pintura, ressaltando, pelo contrario, a importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes, como a conformação das unhas, dos lobos auriculares, da auréola e outros elementos que normalmente passavam despercebidos e que o copista deixa de imitar, ao passo, porém, que cada artista os executa de um modo que o diferencia. Foi depois muito interessante para mim saber que sob o pseudônimo russo escondia-se um médico italiano de nome Morelli. Tendo se tornado senador do reino da Itália, Morelli morreu em 1891. Creio que o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação (auch diese ist gewöhnt, aus gering geschätzten oder nicht beachteten Zügen, aus dem Abhub – dem “refuse” – der Beobachtung, Geheimes und Verbotenes zu erraten).

Relendo a peça de BARRIE, Dan KILEY (1987) se defrontou com a conexão existente entre um problema que estava testemunhando com um de seus pacientes e o herói brincalhão PETER PAN.

Era um adolescente muito infeliz, que se encontrava à beira do abismo entre o homem que não queria ser e o menino que ele já não era mais. O problema desse paciente tinha muita analogia com o personagem ficcional clássico, KILEY (1987) acabou por rotular essa situação como “Síndrome de Peter Pan”

Questionando se seu desejo de permanecer jovem não era na verdade uma rígida recusa a amadurecer, define:

Uma leitura cuidadosa do original de Barrie abriu meus olhos para uma realidade assustadora. Embora eu desejasse muito acreditar no contrário, Peter Pan era um rapaz muito triste. Sua vida era cheia de contradições, conflitos e confusão. Seu mundo era hostil e impiedoso. Apesar de toda aquela jovialidade, ele era um menino profundamente perturbado, vivendo numa época ainda mais perturbadora. Ele resvalou no abismo entre o homem que não desejava tornar-se e o menino que não podia mais ser. (p.37)

Segundo KILEY (1987) existem sete traços psicológicos que dominam a vida da SPP (Síndrome de Peter Pan):

1) Paralisia emocional – (...) afirmam que amam você ou que gostam de você, mas não parecem capazes de expressar tal amor. (...) Na verdade perderam o contato com suas emoções, e simplesmente não sabem o que sentem.

2) Procrastinação – (...) adia as coisas até ser absolutamente forçada a fazê-las. (...)

3) Impotência nas relações sociais – Não importa quanto se esforcem: as vítimas não conseguem fazer amizades verdadeiras. (...) Um falso orgulho constantemente impede a aceitação das próprias limitações.

4) Pensamento mágico – (...) “Se eu achar que é diferente, assim será”. (...) Este processo irracional é uma defesa utilizada pelas vítimas para sobrepujarem sua impotência nas relações sociais e sua paralisia emocional, de vez que lhes permite culpar outrem por seus enganos. (...)

5) Conflitos com a Mãe – (...) desejam libertar-se da influência desta, mas sentem-se culpadas toda vez que o tentam. Quando estão com a mãe, há sempre uma tensão no ar, pontilhada por momentos de sarcasmos seguidos de momentos de ternura reativa. (...)

6) Conflitos com o pai – (...) sente-se alienada no relacionamento com o pai. (...)

7) Conflitos sexuais – (...) Na realidade, ele sente-se impotente para lidar com uma mulher de personalidade marcante, que o trata de igual para igual, e por isso ele a inferioriza. (p.25-28)

KILEY (1987) diz que é improvável que uma vítima da SPP se ajuste perfeitamente à descrição fornecida, e o mais provável é que a vítima apresente alguns, e não todos os atributos examinados. “– É raro o caso *clássico* existir na realidade.”

5.2 Correlações possíveis

Mas seria preciso esperar pela manhã para encontrar estas indicações, e ele não podia esperar. (BARRIE. s.d. p.172)

Sete traços psicológicos dominam a vida da vítima da Síndrome de Peter Pan - SPP, e estão presentes em cada estágio de desenvolvimento, mas segundo KILEY (ibid.) são mais perceptíveis durante um período de crise. Buscar-se-á possíveis correlações com os Cursos Seqüenciais.

Alerta ainda o autor: há que se acautelar em rotular tais cursos como possíveis vítimas da SPP, pois sempre existe o risco dos “negativos verdadeiros”, em que a doença parece estar presente, mas não está realmente. E também, o risco dos “positivos falsos” que ao contrário da primeira possibilidade, a doença parece não estar presente, quando na realidade está. A presença de um ou dois sintomas da SPP não caracterizariam a síndrome.

Há que se considerar a dificuldade de se confrontar em uma análise dois objetos substancialmente diferentes. De um lado a SPP, cujos sintomas nunca aparecem isolados e de outro a problemática advinda dos Cursos Seqüenciais, nem sempre palpáveis em situação presente, mas com conseqüências nefastas num futuro próximo.

A subjetividade, que de certa forma envolve essa comparação, leva este autor a considerar e respeitar essas limitações, buscando analisar situações reais das relações educação-trabalho, na busca de “pistas” que possam propor uma possível identidade dessas situações com os traços psicológicos dissecados.

E como disse Kiley (ibid.); “Você pode até ficar irritado.²⁴ Se isto ocorrer, eu diria que você está se sentindo ameaçado pela verdade e tentando ignorá-la, como faz com as outras coisas que o perturbam.”(p.30)

5.2.1 Paralisia emocional

²⁴ (achando o teste tolo, irrelevante e sem sentido)

“(...) afirmam que amam você ou que gostam de você, mas não parecem capazes de expressar tal amor. (...) Na verdade perderam o contato com suas emoções, e simplesmente *não sabem* o que sentem.” (KILEY, 1987.p.25-26)

As estrelas são lindas, mas não podem participar dos acontecimentos, têm que ficar lá em cima, só olhando, por toda a eternidade.

(BARRIE. s.d. p.34)

A busca de pistas - Os cursos seqüenciais são descritos no site do INEP e avaliados quanto à atuação profissional da seguinte forma: “Estes cursos têm um viés profissionalizante e devem ser oferecidos como uma oportunidade diferenciada para a formação superior do indivíduo que desejar inserir-se mais rapidamente no mercado de trabalho.”

AMADO (2004) discute o emprego no Brasil e faz uma constatação:

Pesquisa realizada em São Paulo constata que em oito anos o desemprego cresceu 131% para quem tem diploma de curso superior. A esse porcentual, outro pode ser associado pelos trabalhadores de curso superior que estão inseridos em atividades abaixo de sua qualificação. Assim, um enorme contingente da população, devidamente qualificada, após os investimentos pessoais, sociais e públicos, é desperdiçado ou subocupado. O paradoxo não pára aí. A meta do Plano Nacional de Educação é que 30% da população, entre 18 e 24 anos, esteja cursando ensino superior até 2010. Hoje, estamos com 11%; é o pior desempenho de oferta vagas na América Latina, inferior à Bolívia (22%), à Colômbia (23%) e ao Chile (24%). Para atingir tal meta, será preciso expandir o ensino à distância, os cursos noturnos, otimizar as vagas ociosas dos cursos existentes e estimular a interiorização das universidades.

O Parecer CES 672/98 traz em seu bojo duas declarações que colidem com as informações do texto acima:

A nova figura dos cursos seqüenciais é elemento típico desse espírito. A ausência de delineamento específico para a nova figura convida a inovações que atendam às demandas por ensino pós-médio e superior

oriundas dos mais diferenciados setores sociais, abrindo avenidas para a indispensável diversificação de nosso ensino superior, permitindo que a expansão das vagas alcance, em médio prazo, índices de matrícula comparáveis aos de outros países da América Latina com desenvolvimento sócio-econômico similar ao brasileiro.

Ora, AMADO afirma que estamos com 11% da população, entre 18 e 24 anos, cursando ensino superior; e que este é o pior desempenho de oferta vagas na América Latina, inferior à Bolívia (22%), à Colômbia (23%) e ao Chile (24%). Assim, o que se preconizava em 1998, época do Parecer CES 672, ainda não se tornou realidade.

A segunda declaração contida no bojo daquele parecer:

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 ingressar num curso de graduação. Em qualquer circunstância, deve ter-se sempre presente que uma pessoa pode realizar vários cursos seqüenciais ao longo de sua vida. Inserem-se, assim, na educação continuada de terceiro grau.

Confirmada pela explicitação no site do INEP de que estes cursos devem ser oferecidos como uma oportunidade diferenciada para a formação superior do indivíduo que desejar inserir-se mais rapidamente no mercado de trabalho, colide frontalmente com a informação de que o desemprego cresceu em 131% (nos últimos 8 anos) para quem tem diploma de curso superior, conforme pesquisa realizada em São Paulo.

SILVEIRA (2000) nos alerta para os graves efeitos psicológicos do desemprego. Diz ele que o desemprego no Brasil, segundo pesquisado do Seade e do Dieese, encontrava-se na faixa de 26,7% dos jovens entre 18 e 24 anos no final de 1999. Cita a austríaca Marie Jahoda como uma das estudiosas em psicologia social a apontar que nesse momento:

(...) – quando começa a se definir a identidade adulta, perder a segurança infantil e reformular a relação com a família – o indivíduo enfrenta a decepção com o sistema educativo que teve que percorrer. Sucessivas negativas de emprego criam depressão, ansiedade e apatia. Frustrações no

mercado de trabalho constroem uma sensação de derrota pessoal e incapacidade crônica. De maneira geral, nesse instante, perde-se a noção do futuro. Segundo Marie, uma minoria desses jovens reage não com autopiedade ou desinteresse na vida, mas com violência e agressividade (...) (p.34)

Assim, se os Cursos Seqüenciais foram desenhados para atender uma demanda de rápida preparação para o mercado de trabalho; se em seu bojo existiria uma preocupação e um “cuidado” com o jovem que anseia um emprego, um “futuro”, ao conceder um diploma que não vale como bacharelado ou licenciatura, não conseguem expressar aos egressos, ou mesmo ao “mercado”, que estes alunos têm um curso superior que os qualifique para algumas atividades profissionais. Sequer garante um emprego, como mostra o crescente desemprego para quem tem curso superior. Acrescente-se mais, os diplomas oferecidos pelos Cursos Seqüenciais, ao serem divulgados como *não* sendo de graduação ou de licenciatura, trazem subliminarmente a dúvida se seriam *realmente* cursos superiores. Pergunta-se diante disso: e a garantia de que o nível educacional superior asseguraria os postos profissionais mais altos, além da elevação da renda familiar?

5.2.2 Procrastinação

“(...) adia as coisas até ser absolutamente forçada a fazê-las.” (KILEY, 1987. p.26)

“Eis uma pergunta difícil. É que é praticamente impossível determinar como é que o tempo passa na Terra do Nunca, pois lá se calcula o tempo em luas e sóis, sendo que há muito mais luas e sóis do que no continente.” (BARRIE, [19--]. p.101)

A busca de pistas - Da promulgação da nova LDB em 1996, e que curiosamente já estava sendo regulamentada desde 1995 pelas Leis 9.131 e 9.192, e pela Proposta de Emenda Constitucional nº 14, até a regulamentação dos Cursos Seqüenciais através da Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, um certo número de egressos desses cursos teve dificuldade de registro de seus “diplomas”.

Até então, muitos dos alunos matriculados nos desejados “cursos superiores” chamados Cursos Seqüenciais, tinham uma visão de que seus “diplomas” teriam a mesma validade no mercado de trabalho que os diplomas de graduação, e não estavam conformados em receber *apenas* um “certificado”.

Além disso, diversas faculdades com reconhecimento provisório estavam com dificuldades em validar o registro dos diplomas por elas expedidos.

O reconhecimento provisório é uma “novela” que começou a ser escrita pelo Ministro Paulo Renato, e que continuou com o Ministro Cristovam Buarque, com a edição das Portarias 239 e 691/2003.

Os formandos não podem ser prejudicados. Culpa-se quem? As IES cumpriram prazos em tempo hábil!

O ônus, contudo, deveria ser do MEC que vinha se revelando incompetente para solucionar o problema, preocupando-se com reconhecimentos que já existiam, em detrimento de primeiros reconhecimentos até então não concedidos.

A seguir a cronologia dos acontecimentos:

- ✓ Portaria MEC nº 1.037, de 9 de abril de 2002 – Instituiu o Reconhecimento em caráter provisório – assumindo a incompetência em atender a demanda, em prazo hábil, para a expedição e registro de diplomas de turmas formadas de cursos novos, que apresentaram solicitação de primeiro reconhecimento em estrita obediência à legislação em vigor.
- ✓ Portaria SESu nº 716, de 17 de julho de 2002 – lista 1010 cursos e habilitações incluídos na situação identificada pela Portaria 1037.
- ✓ Portaria SESu nº 856, de 04 de outubro de 2002 – completa a lista da Portaria 716, com mais 26 cursos.
- ✓ Portaria MEC nº 2.905, de 17 de outubro de 2002 – faz o mesmo da Portaria 1037, desta vez com os cursos seqüenciais, em lista de 122 cursos.
- ✓ Portaria MEC nº 3.131, de 8 de novembro de 2002 – estabelece que o prazo de protocolo vai de 1º de janeiro a 31 de dezembro. A Portaria chove no molhado. A Câmara de Educação Superior do CNE, pelo Parecer 337, de 23 de outubro, já reconhecera que os dispositivos da Resolução 10/02 (Parágrafos únicos dos Arts. 2º, 9º e 16) restringiam o direito de petição assegurado na Constituição Federal. E a Resolução 22, de 5 de novembro revogou os dispositivos. Restou-nos observar se algum processo entrado então, no final do ano, final de Governo, não foi examinado, despachado, aprovado antes de outros, entrados nos prazos de protocolo encerrados em 3 de maio e 6 de setembro.
- ✓ Portaria MEC nº 3.486, de 12 de dezembro de 2002 – prorroga o prazo da Portaria 1.037/02. De novo! Redação confusa, informação

incompleta, estranho jeito de dispor. Prorrogar até 30 de abril de 2003 significa permitir, a expedição e o registro de diplomas dos alunos concluintes até essa data.

- ✓ Portaria MEC nº 3.776, de 20 de dezembro de 2002 – faz o mesmo das Portarias 1037 e 2905, desta vez com os cursos superiores de tecnologia, em lista de 101 cursos.
- ✓ Portaria MEC nº 239, de 24 de fevereiro de 2003 – completa a lista da Portaria 2.905, com mais 54 cursos seqüenciais.
- ✓ Portaria MEC nº 691, de 15 de abril de 2003 – completa a lista da Portaria 239, com mais 10 cursos seqüenciais.

Todas essas prorrogações de prazo para expedição e registro de diplomas, além da falta de definição de alguns Conselhos profissionais em aceitar egressos de Cursos Seqüenciais, como analisado a seguir, parecem apontar para um “adiamento” crônico de soluções, e que poderiam confirmar a existência de mais este sintoma da SPP.

5.2.3 Impotência nas relações sociais

“Não importa quanto se esforcem: as vítimas não conseguem fazer amizades verdadeiras. (...) Um falso orgulho constantemente impede a aceitação das próprias limitações.” (KILEY, 1987. p.26)

“Este é o terrível contra o qual luta Peter Pan. Qual deles vencerá?” (BARRIE, [19--]. p.73)

A busca de pistas - No dia 22 de agosto de 2001, durante audiência pública na Assembléia Legislativa onde se buscava criar uma lei que estabelecesse as bases para a expansão do sistema estadual de ensino superior, os cursos seqüenciais foram colocados em cheque. Aranha (2001) dizia que sob a justificativa de que os cursos de curta duração não atendiam às expectativas e necessidades dos alunos, algumas entidades presentes criticaram e repudiaram os cursos seqüenciais. Entidades como MSE (Movimento dos Sem Educação) se colocaram contra a expansão do ensino por meio de cursos de curta duração.

Mesmo Carlos Trindade, então reitor da Unesp ressaltou que o Cruesp (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas) também estava bastante cauteloso quanto à sua implantação.

Alunos da Fatec, em movimento na Av. Paulista, criaram comandos de greve, temendo que cursos seqüenciais fossem implantados em sua faculdade.

Na visão da Fenaj (Federação Nacional dos Jornalistas), a intenção do Conselho Nacional de Educação, ao criar os cursos seqüenciais, não foi a de substituir os cursos de graduação na formação profissional, mas de complementá-los.

Não sendo equivalentes à graduação acadêmica, esses cursos deveriam se concentrar em áreas carentes de formação, como apoio à capacitação em atividades profissionais intermediárias entre um curso técnico de segundo grau e um curso de graduação. No entanto, esta clareza de intenção ficou obscurecida pela redação final da Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, que omitiu a distinção fundamental entre os cursos seqüenciais e os cursos de graduação, assim como a distinção entre campos de saber e áreas de conhecimento, a todo o momento enfatizadas no parecer.

A redação do Art. 8º da Resolução, com seu Parágrafo 1º, é igualmente omissa em relação a estas distinções fundamentais feitas no parecer, estabelecendo, sem maiores explicações, o direito a diplomas de curso superior de formação específica. Entendia a Fenaj que a descuidada redação da Resolução nº 1 do CES, de 27 de janeiro de 1999, contrariando o parecer que a originou, autorizava na prática a criação de cursos superiores de dois anos de duração destinados à obtenção de qualificação profissional em qualquer área.

Se correto o entendimento, o texto da resolução atenta contra a regulamentação profissional de todas as profissões de nível superior regulamentadas por lei.

Isto porque, todas estas regulamentações, por serem anteriores à invenção dos cursos seqüenciais, referem-se genericamente à exigência de diploma de curso superior, e não de "curso superior de graduação".

O Conselho Federal de Administração, em Resolução Normativa CFA n.º 226, de 13 de agosto de 1999, decidiu pelo registro no CRA dos egressos de cursos seqüenciais nos seguintes termos:

Art. 1.º Fica criado nos Conselhos Regionais de Administração o Registro Especial dos diplomados em Cursos Superiores de Formação Específica, com Destinação Coletiva, cujo currículo tenha sido baseado em matérias de formação profissional na área de Administração ou outras a ela conexas.

Parágrafo único. O registro somente será admitido aos diplomados cujo curso concluído e a IES que o ministrou, estejam devidamente autorizados e reconhecidos pelo MEC.

Um ano depois baixou a Resolução Normativa CFA n.º 240, de 7 de agosto de 2000 nos seguintes termos:

Art. 1.º Revogar a Resolução Normativa CFA n.º 226, de 13 de agosto de 1999, que "Dispõe sobre o Registro Especial nos CRAs, dos diplomados em Cursos Seqüenciais de Ensino Superior de Formação Específica, com Destinação Coletiva na área de Administração e outras consideradas conexas".

Art. 2.º Esta Resolução Normativa entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário, ressalvado o direito de permanecerem registrados nos Conselhos Regionais de Administração todos aqueles que obtiveram, até a presente data, registro especial amparado em diploma de Cursos Seqüenciais de Formação Específica com Destinação Coletiva na área da Administração, devidamente autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Assim, o Conselho Federal de Administração deixa de aceitar, como válido para o exercício profissional de administrador, os Cursos Seqüenciais.

Todavia, o Conselho Federal de Economia encontrou uma solução negociada, que não garante a solução para o problema, postergando a análise de cada caso, e fornecendo um registro faz-de-conta. A Resolução nº 1.712, de 13 de setembro de 2003 traz em seu texto:

Art 5º. Uma vez atendidos os requisitos exigidos nos art. 3º e 4º desta Resolução, o CORECON procederá ao registro do profissional, emitindo a Carteira de Identificação Profissional, de acordo com modelo a ser estabelecido pelo COFECON, onde constará a titulação de "Técnico de Curso Seqüencial Superior de Formação Específica", seguido das atribuições, campo, atividade e área de trabalho em que o mesmo estará habilitado a atuar.

Art 6º. O profissional registrado como "Técnico de Curso Seqüencial Superior de Formação Específica" fica habilitado única e exclusivamente, de forma restritiva, ao exercício das atividades para as quais obteve o seu registro profissional, conforme constante de sua Carteira de Identificação Profissional, sob pena de incorrer no exercício ilegal da profissão de Economista.

De um modo geral, os conselhos de classe buscam uma diferenciação para os egressos dos cursos seqüenciais, dificultando o exercício da profissão, convalidando a idéia que tais cursos são chamados de "cursos superiores" apenas para atender estatísticas a serem fornecidas a organismos internacionais. Vale lembrar que Monlevade (2000) destaca algumas exigências firmadas entre os gestores do Banco Mundial e a equipe brasileira nas seguintes áreas: *Políticas de privatização* - privatização do ensino superior, e *Política de educação profissional* – contenção da demanda por níveis escolares mais elevados; e sintonia entre demanda do mercado e formação profissional técnica.

Atualmente alguns conselhos profissionais estão discutindo uma forma de se conceder registro profissional "limitado" aos egressos dos Cursos Seqüenciais, porém é flagrante a dificuldade de "relacionamento" desses cursos com os conselhos profissionais. Esta situação poderia ser considerada como um desejo de reconhecimento dos egressos desses cursos superiores como profissionais tão capacitados quanto os "graduados" para o exercício da profissão, ou seja, "um falso orgulho que impede a aceitação das próprias limitações".

5.2.4 Pensamento mágico

“(...) ‘Se eu achar que é diferente, assim será’. Este processo irracional é uma defesa utilizada pelas vítimas para sobrepujarem sua impotência nas relações sociais e sua paralisia emocional, de vez que lhes permite culpar outrem por seus enganos.” (KILEY, 1987. p. 26)

“Logo percebeu que, estranhamente, aquilo (**Pássaro do Nunca*) estava ali na lagoa por algum propósito, pois lutava contra a corrente, às vezes vencendo e, quando vencia, Peter, sempre simpatizante do lado mais fraco, não podia deixar de bater palmas para um pedaço de papel (***Peter ainda não percebera que se tratava do Pássaro do Nunca, e pensava ser um pedaço de papel o que avistava*) tão valente.” (BARRIE, [19--]. p.125)

A busca de pistas - As inúmeras alterações ocorridas nos pareceres do CES, em especial a ocorrida do Parecer CES 670/97 para o Parecer CES 672/98 que o reeditou (com pequenos ajustes que pretendiam ampliar e melhor explicitarem o escopo dos cursos seqüenciais). O parecer CES 968/98 que se baseava nas ponderações de alguns conselheiros referentes à implementação dos cursos seqüenciais.

E por fim, a obscura redação final da Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, que em seu Art. 2º estabelece: "Os cursos seqüenciais por campos de saber, de nível superior e com diferentes níveis de abrangência, destinam-se à obtenção ou atualização: I – de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas;". Essa redação omite a distinção fundamental entre os cursos seqüenciais e os cursos de graduação, assim como a distinção entre campos de saber e áreas de conhecimento, a todo o momento enfatizadas no parecer.

Também a redação do Art. 8º da Resolução, com seu Parágrafo 1º, é igualmente omissa em relação a estas distinções fundamentais feitas no parecer, estabelecendo, sem maiores explicações, que "Os diplomas a que fizerem jus os aprovados em curso superior de formação específica serão expedidos pela

instituição que o ministrou – dos diplomas constarão o campo do saber a que se referem os estudos realizados, a respectiva carga horária e a data de conclusão do curso, além dos seguintes dizeres: diploma de curso superior de formação específica."

Podemos acreditar que a “descuidada” redação da Resolução nº 1 do CES, de 27 de janeiro de 1999, contrariando o parecer que a originou, autoriza na prática a criação de cursos superiores de dois anos de duração destinados à obtenção de qualificação profissional em qualquer área.

Seria um pensamento mágico que a sociedade possa diferenciar tais cursos seqüenciais dos de graduação, sem uma revisão na Resolução nº 1 do CES? E que esta estabeleça claramente as distinções entre Cursos Seqüenciais e cursos de graduação? Salientem inclusive, que os cursos seqüenciais não habilitam para o exercício de profissões regulamentadas que exigem diploma de curso superior?

Seria um pensamento mágico tal Resolução não se preocupar com a possibilidade de propaganda enganosa, estabelecendo que, junto com a divulgação dos cursos, e com o mesmo destaque do anúncio de sua realização, se esclareça ao público que não habilitam para o exercício de profissão regulamentada?

E por fim, seria um pensamento mágico acreditar que os certificados ou diplomas expedidos já sejam claros suficientes para que a sociedade possa perceber a diferença entre um curso seqüencial e um curso de graduação? Ou mesmo que um simples diploma seria garantia de inserção no mercado?

Parece pouco provável que se possa ter a clareza necessária para a escolha de qual curso superior freqüentar simplesmente tomando-se como base a Resolução nº1 do CES. Assim, a subjetividade do teor extremamente técnico da resolução, pode caracterizar a permissão de “culpar outrem por seus enganos”, ou seja, quem se atrever a cursar os chamados Cursos Seqüenciais sem conhecimento da diferenciação com *graduação*, *tecnológicos* e *licenciatura*, será culpado por sua própria ignorância.

O traço psicológico seria, então, ter um pensamento mágico de que nunca errou ao divulgar a real concepção dos Cursos Seqüenciais, seja nas resoluções, pareceres e portarias, e que qualquer interpretação equivocada a seu respeito tratar-

se-ia de um “mero engano”. Tudo isso revestido de um engano maior: o de que um diploma seja garantia de qualquer coisa!

5.2.5 Conflitos com a Mãe

“(…) há sempre uma tensão no ar, pontilhada por momentos de sarcasmos seguidos de momentos de ternura reativa.” (KILEY, 1987. p.26-27)

“Por fim, falou: - Está bem – e engolindo em seco, abriu a janela. Com uma voz de terrível desprezo pelas leis da natureza, finalizou: - Vamos embora, Sininho, nós não queremos nenhuma mãe boba – e dito isto, voou embora.” (BARRIE, [19--]. p.208)

A busca de pistas - O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CES 436/2001 que no mínimo é tendencioso ao lidar com um novo tipo de educação superior – os Cursos Superiores de Tecnologia:

Por essas razões, somos de parecer que os Cursos Superiores de Tecnologia, por sua natureza e características, poderiam ser classificados tanto como Cursos Superiores Seqüenciais de Formação específica quanto como Cursos de Graduação.

No entanto, a necessidade dos Cursos Superiores de Tecnologia conduzirem à aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica, à gestão de processos de produção de bens e serviços e ao desenvolvimento de capacidade empreendedora, além de extrema sintonia com o mundo do trabalho, certamente nos afasta da possibilidade de os considerarmos como cursos seqüenciais, pois tais características não são obrigatoriamente inerentes aos cursos superiores (a) e as situam muito melhor como cursos de graduação.

(^a) Como distinguir cursos de “graduação” de “cursos superiores”? Se os cursos Superiores de Tecnologia conduzem a características que não são obrigatoriamente inerentes aos cursos superiores, como poderiam ter características que os aproximassem dos cursos de graduação – cursos superiores por natureza?

Por outro lado, a indispensável verticalização e aproveitamento de competências adquiridas até no trabalho e em formação de nível anterior, também nos conduz a considerá-los como cursos de graduação.

Parece-nos bastante claro que os Cursos Superiores de Tecnologia obedecem a Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, o que obviamente (b) também não se aplica aos Cursos Seqüenciais de Formação específica.

(^b) “Obviamente” é um termo que tem valor epistemológico adaptado aos interesses do Conselho, que em instância final define o que é óbvio para os cursos seqüenciais. Chama-nos a atenção também, que o Conselho ao redigir os pareceres relativos aos cursos seqüenciais sempre se referiram àqueles cursos em “letras minúsculas: cursos seqüenciais” enquanto que no parecer relativo aos Cursos Superiores de Tecnologia, eles estão muitas vezes referidos em “Letras maiúsculas: Cursos Superiores de Tecnologia”.

Não nos parece (c), também, que os cursos superiores de tecnologia devam ter vinculação obrigatória a cursos de graduação pré-existent na instituição e muito menos que a criação dos mesmos se subordine à existência de curso de graduação reconhecido anteriormente, o que à luz da legislação vigente, torna-os claramente distintos de cursos seqüenciais de formação específica e mais assemelhados aos cursos de graduação.

(^c) O parecer “parece” a quem quer que emita tal parecer. Não consta aí qualquer fundamentação técnica racional para tal parecer.

Sua denominação seria a de Cursos Superiores de Tecnologia, conduzindo a diplomas de Tecnólogos (d), na forma da legislação em vigor.

(^d) A simples denominação de Diplomas de Tecnólogos não garantiria valor semelhante ao de graduação, a não ser se especificamente regulamentados assim.

Trata-se, portanto, a nosso ver, de um curso de graduação (e) com características especiais, bem distinto dos tradicionais, cujo acesso se fará,

no entanto, através de processo seletivo semelhante aos dos demais cursos de graduação.

(^e) Como pode se tratar de um curso de graduação se tem o nome de Curso Superior de Tecnologia?

Ao ressuscitar os cursos de tecnologia, o Conselho Nacional de Educação, uma espécie de personificação da “educação”, utilizou-se de um “discurso” crivado de pontuações sarcásticas, desmerecendo os seus outros filhos, mais especificamente os Cursos Seqüenciais. Porém, expressou também momentos de “ternura reativa” ao permitir aos egressos dos Cursos Seqüenciais com direito a “diploma” que pudessem continuar seus estudos com a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

5.2.6 Conflitos com o pai

“A vítima sente-se alienada no relacionamento com o pai.”(KILEY, 1987. p.27)

– O que foi, Peter?

– Eu só estava pensando – disse um pouco assustado. – Isso de ser pai deles é só faz-de-conta, não é?

– Ah, sim – disse Wendy formalmente.”

(BARRIE, [19--]. p.137)

A busca de pistas – o Parecer CNE/CES 436/2001 traduz as responsabilidades assumidas para a definição de melhor modalidade de cursos superiores para os Cursos Superiores de Tecnologia que a Portaria Ministerial 064/2001 lhes impingiu:

O processo de reconhecimento dos cursos oferecidos continua a vigorar tanto que, em 12/01/2001, o Ministro de Estado de Educação baixou Portaria Ministerial 064/2001 que define os procedimentos para reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional (cursos superiores de tecnologia) e sua renovação, no sistema federal de ensino, cometendo à Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC a responsabilidade de análise das solicitações e estabelecendo normas operativas semelhantes às de reconhecimento dos

cursos de graduação, a serem apreciadas pelo Conselho Nacional de Educação segundo as normas em vigor. (...)

Os cursos superiores de tecnologia parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira. Os Centros de Educação Tecnológica parecem ser uma sólida e instigante estrutura institucional para abrigar e desenvolver a educação tecnológica, apresentando-se com características bastante interessantes para o ensino superior tecnológico, especialmente para os cursos que conduzem a diploma de Tecnólogo. Entretanto, cabe, certamente, à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação definir em que modalidade de curso superior, entre os previstos no artigo 44 da LDB, melhor se enquadram os de cursos de formação de tecnólogos. Serão eles cursos de graduação ou cursos seqüenciais?

Dessa forma, na Portaria Ministerial 064/2001, o Ministro Paulo Renato transferiu para o Conselho Nacional da Educação toda análise e configuração dos Cursos Superiores de Tecnologia que acabaram por sufocar os Cursos Seqüenciais.

Este Parecer CNE/CES 436/2001 chega a definir de uma vez por todas os Cursos Superiores de Tecnologia como sendo cursos de “graduação” com características especiais.

Pode-se apreender daí, que o então Ministro de Estado da Educação ao transferir para o CNE toda a responsabilidade de análise dos Cursos Superiores de Tecnologia, de certa forma se alienou à solução do problema? Seria esta mais uma pista?

5.2.7 Conflitos sexuais

“Na realidade, ele sente-se impotente para lidar com uma mulher de personalidade marcante, que o trata de igual para igual, e por isso ele a inferioriza.” (KILEY, 1987. p.27-28)

“– Você ajudou um pouquinho – disse Peter distraidamente, continuando a saltar e dançar pelo quarto.

– Um pouquinho! – retrucou Wendy cheia de si. – Muito bem, se eu não sirvo para coisa alguma, então ao menos sei quando me retirar – com estas palavras, e com grande dignidade, voltou para a cama e cobriu a cabeça com as cobertas.” (BARRIE, [19--]. p.39)

A busca de pistas – No dia 04 de maio de 2000 o Ministério da Educação realizou um seminário sobre “Educação e Empregabilidade” no Centro de Convenções da Gazeta Mercantil. Presentes na ocasião o Secretário da Educação superior Sr. Abílio Afonso Baeta Neves e o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

Na ocasião, o autor deste trabalho dirigiu pergunta específica sobre os Cursos Seqüenciais ao Sr.Secretário e ao Sr. Ministro: “– Considerando que o acesso ao ensino superior aumenta as condições de empregabilidade; considerando o compromisso do governo com a diversificação da oferta e das oportunidades de acesso a cursos superiores; qual seria o posicionamento da rede pública de ensino superior com relação aos Cursos Seqüenciais? Ficaria a responsabilidade pela massificação de acesso ao ensino superior, especificamente com relação à modalidade ‘Cursos Seqüenciais’ totalmente para a rede privada?”

O Sr.Abílio prontamente respondeu: “– A situação é alvissareira – muitas universidades públicas estão discutindo ou já incorporaram os cursos seqüenciais. Algumas das mais tradicionais, infelizmente, acreditam que a massificação possa trazer queda na qualidade. Eu ainda continuo otimista, mesmo porque o processo é irreversível – até por uma pressão social para o acesso a essa nova forma de educação.”

Sem que o assunto tivesse esgotado, o Sr. Ministro Paulo Renato completou: “– Fui reitor da melhor Universidade do Brasil. – O que o Secretário Abílio fala é verdade... a "minha" Universidade (risos) é muito fechada; algumas não querem colocar cursos seqüenciais com medo de depreciar o diploma.”

Por outro lado, essa massificação do ensino superior é muito bem vinda para o ensino privado, que por mercadorizar o ensino, vê nessa alternativa uma porta de acesso sedutora aos menos avisados.

Algumas das principais Universidades Públicas não desejam realizar Cursos Seqüenciais em seus campi, da forma expressada pelo senhor Ministro. Assim, tais cursos teriam uma espécie de relacionamento “amoroso” com as Universidades Particulares Privadas que dependeriam dos cursos de curta duração para manter o faturamento alto. Poder-se-ia dizer que os Cursos Seqüenciais sentem-se impotentes para lidar com uma Universidade Pública – que têm personalidade marcante. Inferiorizando-se por dizer que elas são “acadêmicas” demais, e que eles, os Cursos Seqüenciais, são “profissionalizantes” e totalmente voltados ao mercado.

6 CAUSAS E EFEITOS DA SÍNDROME:

6 Causas e efeitos da síndrome

“A mente de uma criança não é só confusa, mas tudo lá dentro dá voltas sem parar.”
(BARRIE, [19--]. p.15)

Se possível considerar as correlações apontadas no capítulo anterior como suficientes para caracterizar a instalação da Síndrome de Peter Pan, pode-se então se discutir possíveis causas e efeitos.

6.1 A fragmentação

“Vocês se lembram que o Capitão Gancho tinha gozado dos meninos porque eles tinham uma árvore cada um. Mas isto era pura ignorância do Capitão, pois, a não ser que a árvore seja ajustada a você, fica difícil subir e descer. Nenhum dos meninos é bem do mesmo tamanho. Uma vez ajustado à árvore, você inspira lá no alto e assim desce na velocidade exata, ao passo que para subir você inspira e expira alternadamente, e assim vai subindo. É claro que quando você já domina a técnica, consegue fazer estas coisas sem nem pensar, e então não há nada que seja mais fácil e elegante. Mas para isso é necessário estar ajustado: Peter toma suas medidas para a árvore como se fosse para um terno. A única diferença é que o terno é feito para caber em você, enquanto que você tem que ser feito para caber na árvore. Em geral isto se dá de uma maneira bem simples, como, por exemplo, usando roupas demais ou de menos. Mas se você tem calombos nos lugares errados, ou então se a árvore tem uma forma desajeitada, neste caso Peter faz umas coisas em você e depois disto você acaba ficando do tamanho certo. Depois de chegar ao tamanho correto, é preciso tomar muitos cuidados para continuar assim.” (BARRIE, [19--]. p.96-97)

Neves (2000) comenta a proposta de educação profissional do Governo FHC²⁷ dizendo repor, atualizando, o dualismo *real* das trajetórias educacionais:

(...) para as massas trabalhadoras uma terminalidade precoce, assegurada pela educação profissional de nível técnico; para os egressos do ensino médio propedêutico, a possibilidade mais concreta de acesso ao nível superior de ensino, quer aos vários tipos de educação superior de natureza científica (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores), quer aos de natureza tecnológica, realizados nos CEFETS, embora *informalmente* o acesso ao nível superior de ensino seja assegurado a todos os que desejarem. (p.199)

A autora discute que essa nova função da educação profissional estaria contribuindo “para colocar mais profundamente a dependência dessa modalidade educacional aos objetivos empresariais.”(id.) A política neoliberal de educação profissional aplicada no Governo FHC estaria acrescentando mais uma atribuição às características da educação profissional do período desenvolvimentista da industrialização brasileira: a de *certificar em curto prazo* um grande contingente de trabalhadores para o exercício de tarefas simples na produção “para garantir às empresas os pré-requisitos de qualidade que as habilitem a competir no mercado internacional.”(id.)

Assumpção (2000) dizia enxergar uma revolução na demanda de fatores humanos dentro da nova economia global:

O perfil clássico centrado em boa formação acadêmica, com ênfase no domínio de técnicas como base para uma longa carreira de sucesso, perdeu sentido, assim como o uso de formas de comunicação restritas e lentas. As

²⁷ Governo FHC – Fernando Henrique Cardoso – Período: 1995-2002.

regras ditadas pela ponta em avanço de um mercado ultraveloz e gigantesco redefiniram as próprias competências com as quais as demandas precisam ser atendidas, repercutindo em todo o tecido que compõe sua estrutura.

Ao comentar que o executivo estaria sendo recrutado por projetos específicos, com prazos determinados, em lugar da longa carreira, Assumpção (2000) diz do impacto que essa diversidade na demanda de mão-de-obra qualificada estaria causando para os *headhunters*.

Em um Editorial (1999) do jornal O Estado de São Paulo, uma informação estatística buscava justificar a criação, àquela época, dos Cursos Seqüenciais. Ao discutir as mudanças significativas no mercado de trabalho, apontava para a cifra de 15 milhões de jovens, entre 20 e 24 anos, que representariam então apenas 7% da População Economicamente Ativa (PEA).

Mas, em menos de dez anos, representarão 37% da força de trabalho brasileira. Essa força de trabalho precisará estar formada em profissões que efetivamente estejam adaptadas às novas exigências do mercado. Os cursos seqüenciais procuram atender a essa necessidade, oferecendo ensino flexível, ágil, em sintonia com as inovações tecnológicas.

Kormann (2001) ao discutir as profissões de futuro, citava Gilson Schwartz, autor do livro “As Profissões do Futuro” e também articulista do jornal Folha de São Paulo que dizia “Muitas especialidades dos últimos cem anos surgiram com a Revolução Industrial, e isso gerou um tipo de organização fabril da sociedade, com pessoas segmentadas e saberes especializados.” (SCHWARTZ, apud. KORMANN, 2001).

Ora, para um mercado fragmentado, trabalhadores com formação segmentada. E nessa condição de atendimento às necessidades do mercado de trabalho, os Cursos Seqüenciais se enquadrariam perfeitamente.

Uma das poucas inovações da última LDB, e por inspiração do então senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), estes cursos foram propostos para atender uma demanda por cursos flexíveis de nível superior.

Considerando-se especialmente os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos com destinação individual, em que o próprio aluno pode elaborar uma proposta de currículo a partir de seus interesses acadêmicos, a formatação individualizada de sua própria formação seria como que uma identidade, como na figura dos “meninos perdidos” de *Peter Pan* que teriam cada qual sua própria “árvore”, ajustadas ao seu tamanho, facilitando o *subir e descer*.

Mas, ao depender da adaptação do curso à realidade institucional das IES, ou simplesmente pela proposição unilateral das próprias IES no caso dos cursos com destinação coletiva, os alunos acabam por “colocar mais ou menos roupa” de forma a se adaptarem às suas “árvores” (cursos que teriam sido desenhados exatamente dentro de suas necessidades).

Se considerarmos que a construção de uma visão crítica generalista só é possível nos cursos de graduação que exigem formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa, e se os Cursos Superiores Seqüenciais são de caráter prático, destinados a abastecer o mercado com mão-de-obra qualificada em atividades específicas, então os Cursos Superiores Seqüenciais não preparam o indivíduo para a sua plenitude, apenas o fragmenta.

Neves (1999) discute em certo momento a necessidade da “polivalência” do trabalhador para atender às necessidades da automação flexível:

A automação flexível vem exigindo do trabalhador a polivalência – uma nova síntese entre teoria e prática – conseguida, em grande parte, por meio da educação viabilizada pelos sistemas educacionais desde os níveis iniciais de escolarização, em que os fundamentos científicos e tecnológicos se corporificam em componentes curriculares privilegiados. Além de novos conteúdos, a escola encarregar-se-ia de desenvolver comportamentos favoráveis a essas novas formas de organização do trabalho e da vida, o que não significa submeter a escola aos interesses necessariamente capitalistas, uma vez que, além de exigência própria do processo de acumulação, as ininterruptas e aceleradas inovações tecnológicas pertinentes ao paradigma fordista e, mais recentemente, à automação flexível, são também o resultado efetivo de exigências das massas trabalhadoras por melhores condições de trabalho e de vida. (p.21-22)

Dessa forma, os Cursos Superiores Seqüenciais desenvolvem os comportamentos favoráveis a essas novas formas de organização de trabalho, fragmentadas e flexíveis. Porém, ao se fragmentarem tanto, e ao se tornarem flexíveis, perdem sua identidade como cursos superiores, permanecendo na “infância” e deixando de assumir uma posição mais “madura” como curso de formação superior.

6.2 Uma cultura ao serviço do dinheiro

“Lá do fundo de seu ser ouvia um rangido, como de portais enferrujados, e por eles vinha um tap-tap-tap, com marteladas na noite, quando não se consegue dormir. – Você já foi educado hoje? – era a eterna pergunta.” (BARRIE, [19--]. p.177)

Na revista “Educação e Empregabilidade” (BRASIL, 2000. p.11) o MEC argumenta que o ensino superior brasileiro vinha passando por “profundas mudanças de caráter qualitativo, quantitativo institucional e legal, um desafio que o Ministério da Educação encarou a partir de 1995 para corrigir distorções históricas” que colocavam o Brasil, “a décima economia do mundo, em situação desvantajosa dentro da própria América Latina”, distorções essas que comprometiam os esforços para a redução da pobreza e da exclusão social.

E criticava a política dos governos anteriores:

Até 1994, a expansão do ensino superior não priorizou a qualidade e, embora estruturado num complexo conjunto de instituições públicas e privadas, o sistema manteve-se modesto para as dimensões e necessidades do país. Além disso, o elitismo do setor público obrigou uma grande parcela da população de menor renda a pagar por uma educação de qualidade inferior, em instituições com quadro docente pouco qualificado e com infra-estrutura aquém da necessária.(id.)

Nessa mesma colocação, o MEC acrescenta ter implantado a partir de 1995 um processo de mudanças, alicerçado em seis princípios gerais: expansão, diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização e que vinha apresentando resultados animadores.

Nunca houve, como hoje, tanta supervisão, tanta avaliação e tanta transparência na autorização, no reconhecimento e no recredenciamento de cursos e instituições de ensino superior. E esse avanço só foi possível graças à participação de todos os atores envolvidos neste processo. (BRASIL, 2000. p.11)

O texto fala de uma melhora na oferta de cursos superiores na esfera privada. Assim se fez a diversificação e a expansão desses cursos, inclusive sob orientação do Banco Mundial como já visto.

Afirma ainda que a sociedade estaria atenta, acompanhando e apoiando o processo que havia sido iniciado e que estava promovendo alterações no sistema de ensino superior, “traduzidas na maior oferta de vagas e na melhor qualidade dos cursos.” (id.)

Ainda quanto aos Cursos Seqüenciais, afirmava que a expectativa do Governo era de que eles se tornassem fundamentais para massificar o acesso ao ensino superior no Brasil. Aqui, claramente, se explicitava o interesse do Governo em se garantir resultados meramente estatísticos de acesso ao ensino superior,

sem, contudo, garantir qualquer prerrogativa ou direitos inerentes até então aos cursos superiores, aos egressos desses cursos de curta duração.

Deve-se atentar para o texto do Parecer CES 968/98 em que faz considerações sobre o espírito de flexibilidade de que devem gozar os sistemas de ensino e as instituições, em suas formas de organização e modos de atuar, sem deixar de lado a preocupação do legislador com relação às estatísticas:

A nova figura dos cursos seqüenciais é elemento típico desse espírito. A ausência de delineamento específico para a nova figura convida a inovações que atendam às demandas por ensino pós-médio e superior oriundas dos mais diferenciados setores sociais, abrindo avenidas para a indispensável diversificação de nosso ensino superior, permitindo que a expansão de vagas alcance, em médio prazo, índices de matrícula comparáveis aos de outros países da América Latina com desenvolvimento sócio-econômico similar ao brasileiro.

Se considerado o pouco interesse na expansão dos cursos superiores públicos durante o Governo FHC, pode-se acreditar que realmente a política neoliberal de educação centrada na privatização possa ter contribuído para a massificação dos Cursos Seqüenciais, descolada das Universidades Públicas, e fortemente estimulada pelas Instituições privadas para otimização de suas vagas ociosas, numa clara prestação de serviços ao *capitalismo*.

6.3 Os Meninos Perdidos

WENDY – Mas onde é que você mora a maior parte do tempo?

PETER PAN – Com os meninos perdidos.

WENDY – Quem são eles?

PETER PAN – São os meninos que caem de seus carrinhos quando a babá olha para o outro lado. Se ninguém os reclama dentro de sete dias, eles são remetidos para a Terra do Nunca, lá longe, a

fim de custear as despesas. Eu sou o capitão.(BARRIE, [19--]., p. 44)

A Universidade de Sorocaba começou a oferecer, em 1999, Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos. Tais cursos, como hoje, não estavam sujeitos à autorização e tampouco ao reconhecimento pelo MEC, mas deviam, porém, estar vinculados a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos que fossem ministrados pela instituição de ensino e que incluíssem disciplinas afins àquelas que comporiam o curso seqüencial.

Os Cursos Seqüenciais oferecidos pela UNISO à época tinham destinação individual e utilizava-se de vagas em disciplinas já oferecidas em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC. Dessa forma, a instituição orientava e aprovava a proposta do candidato em função da coerência desta, que deveria configurar um campo de saber.

A primeira experiência acolheu alunos para Cursos Seqüenciais em diversos cursos de graduação já em andamento. Cursos em que o aluno escolhia as disciplinas de seu interesse e que de alguma forma completassem um campo de saber específico.

A falta de conhecimento, por parte dos alunos com potencial para esse tipo de curso, sobre a forma de funcionamento e sobre a validade da sua certificação, somada à baixa capacidade de geração de receita desses cursos na forma em que eram oferecidos, culminou com a não continuidade da sua oferta para o ano 2000.

Diante dessa descontinuidade da oferta de Cursos Seqüenciais com destinação individual, a Universidade de Sorocaba voltou a ofertar cursos seqüenciais em 2001, desta vez com destinação coletiva. Com o nome de “Curso Superior Seqüencial de Complementação de Estudos em Gestão de Negócios

Imobiliários”, o curso era oferecido com carga horária de 800 horas. Alerta-se aqui que essa oferta de curso, prevista para 800 horas, atendia às normas do Parecer CES 968/98 que em seu item 6.1 dizia: “A proposta curricular de cursos deste tipo, a respectiva carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição que os ministrem.”, mas deixava de atender às normas da Resolução CES nº 1/99 que dizia em seu Art 6º, § 2º, inciso II: “terá pelo menos metade de sua carga horária correspondente a tópicos de estudo de um ou mais dos cursos referidos no inciso anterior.”²⁸

Após estudos da matriz curricular e do projeto do curso, este, com a aprovação do CONSU - Conselho Universitário (da UNISO) e dos alunos matriculados, passou para Curso Superior Seqüencial de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários, com carga horária de 1.600 horas.

Sob a justificativa de atender algumas necessidades dos alunos (que também demandavam por participar de concursos públicos) e de adequar o curso à nova legislação/mercado, o curso foi novamente reestruturado, passando a Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Negócios Imobiliários (Área Profissional: Gestão).

Ora, se os Cursos Superiores Seqüenciais de Formação Específica conferem Diplomas (de curso superior), a indicada demanda por participar de concursos públicos que estariam exigindo a transformação de Cursos Superiores Seqüenciais em Cursos Superiores de Tecnologia, nos estaria dando uma pista que tais cursos seqüenciais não estariam sendo aceitos pelo mercado como sendo de cursos superiores.

²⁸ O inciso I (anterior) diz que o campo de saber dos cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva estará relacionado a um ou mais cursos de graduação reconhecidos e ministrados pela instituição.

Para essa transformação, a Universidade de Sorocaba entrou em contato com a Coordenação Geral de Capacitação Tecnológica da SEMTEC/MEC que orientou a Universidade a realizar novo processo seletivo permitindo assim que os alunos matriculados no curso Seqüencial pudessem ingressar no Curso Tecnológico. Em seguida, a instituição realizou um estudo dos componentes curriculares já cursados e ajustou o currículo ao novo curso pretendido.

No dia 04.03.2004, formou-se esta primeira turma do denominado “Curso Superior de Tecnologia em GESTÃO DE NEGÓCIOS IMOBILIÁRIOS” – primeira turma a se formar na área em todo o Brasil.

Nas palavras do projeto encaminhado ao MEC pelo CONSU: “Este é um dos exemplos clássicos de lacuna ou nicho em termos de formação superior, no sentido de se atender às novas exigências educacionais suscitadas pelo mercado de trabalho.”

O novo curso estaria sendo ofertado com duração de quatro períodos de 1.600 horas ou dois anos, num total de 80 créditos. Não nos cabe aqui questionar as razões do redirecionamento dos egressos dos cursos médios nos chamados cursos de curta duração: dos Cursos Superiores Seqüenciais para os Cursos Superiores de Tecnologia. Uma das justificativas para o “renascimento” dos Cursos Superiores Tecnológicos seria a de que seriam válidos como “graduação”, até porque teriam duração de dois ou três anos, e não menos de dois anos como os Cursos Superiores Seqüenciais.

Cabe aqui um questionamento: Como entender por que os Cursos Seqüenciais, chamados de cursos de *curta duração* não têm “valor” de curso superior junto ao mercado de trabalho? E os cursos superiores tecnológicos que têm

praticamente o mesmo formato, podendo ter a mesma duração de dois anos, também de *curta duração*, têm esse “valor”?

A verdade é que: se o mercado não conhece bem a diferença dos cursos superiores de curta duração, como podemos acreditar que os interessados em cursar tais cursos o conheçam?

Algumas entrevistas foram realizadas para se detectar o grau de conhecimento dos Cursos Seqüenciais, e tentar entender se a sua oferta estaria atendendo aos princípios que nortearam sua criação.

Uma das alunas daquela primeira oferta da UNISO em Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos descrevia assim sua experiência:

Então ...daí eu entrei no cursinho ... (apesar de ter feito colegial, eu fiz assim ...) seis meses de cursinho. Mas também sem objetivo nenhum, sem estímulo nenhum ... e acabei ficando parada ... daí ... daí eu parei seis meses ... depois no outro ano ... foi nesse ano ... comecei esse ano,... eu voltei a fazer cursinho ... daí ... fiz seis meses de cursinho de novo, ... mas daí também eu tava sem saber o que eu queria, sem nada ... daí eu acabei prestando Direito, aqui na UNISO, só pra ... pra fazer alguma coisa, porque senão eu ia ficar muito tempo parada ... levando assim ... e ... não ia decidir por nada ... então ... aí eu prestei Direito, eu passei ...mas não abriu classe de manhã ... e daí eu acabei desistindo de fazer, porque não era muito ... não tinha muita vontade ... eu queria estudar de manhã ... e acabei desistindo de fazer. Daí ... eu ia ficar parada de novo ... daí eu namoro com o filho de alguém ligado à reitoria, aqui ... então a gente tava conversando outro dia, e ele comentou comigo que ia ter esse curso ... e ... que eu podia fazer assim, as matérias que eu quisesse, que eu escolhesse, e que a classe de Pedagogia tinha aula de Psicologia, né, que tinha várias matérias aqui na UNISO: Filosofia, Sociologia, que talvez eu fosse ter na, na faculdade, mais pra frente ... daí ele falou que o curso que eu tava, podia eliminar certas matérias, né, quando eu fosse fazer a faculdade ... e daí eu vim atrás do curso, comecei a fazer, mas não muito assim de querer eliminar as matérias, ou ser um curso mesmo né , pelo ... porque ... o (fato?) que tem diploma, assim, eu nem sabia, mais nem me interessa (cumprir ?). Era mais assim pra eu ver, pra eu ter contato com as aulas de

Psicologia, pra eu ter contato com a faculdade, pra ver se me dava um incentivo maior ... e ... daí eu comecei a fazer ... as duas aulas de Psicologia, uma com o primeiro e o terceiro período, e uma com o segundo período, cada uma com um professor ... e ... só isso ... daí eu comecei a fazer, e estou gostando bastante ... (ALUNA “a”, 1999).

Ora, a aluna enxergou no Curso Seqüencial oferecido, embora sem mesmo saber que se chamava assim, uma chance de “não ficar parada de novo”. Queria apenas ter contato com a disciplina de Psicologia, área de seu interesse. A verdade é que essa aluna não concluiu o Curso Seqüencial, mas se interessou em fazer um curso de graduação em Psicologia. Como a UNISO não oferecia a modalidade, cursou Psicologia em outra instituição. Atualmente está cursando Jornalismo na UNISO como segunda faculdade.

Outra aluna que se inscreveu em matérias do curso de Pedagogia assim descrevia seus interesses:

Não tenho certeza se o que quero fazer é Pedagogia ... tenho vontade de ser professora, mas também gosto de outras coisas ... mas como agora este curso que eu me matriculei é mais rápido, acho que vou experimentar... fica mais fácil! (ALUNA “b”, 1999).

Pelos registros da UNISO, ela concluiu o curso regular de graduação em Pedagogia no ano de 2003. As tentativas do autor em localizar a aluna resultaram infrutíferas, com informações de que ela teria se mudado de Sorocaba sem informar novo endereço ou telefone para contato.

Uma terceira aluna que se matriculou nos Cursos Seqüenciais, na área de Pedagogia, cancelou sua matrícula logo após a entrevista inicial, ao perceber que não era bem aquilo que estava procurando. A Universidade tem registro de sua

participação no vestibular de 2001 para o curso de graduação em Pedagogia, sem que a matrícula tenha se efetivado.

Um outro aluno que havia se submetido ao vestibular para cursar Publicidade e Propaganda, interessou-se pelos Cursos Seqüenciais, chegando inclusive a matricular-se e iniciar seus estudos. Porém, este aluno simplesmente abandonou seus estudos sem qualquer explicação.

O curso de História também atraiu um aluno. Matriculado em um Curso Seqüencial que permitia a freqüência em algumas disciplinas de sua escolha, mesmo sem ainda ter definido uma “área de saber”, percebeu que seria mais interessante completar os créditos para obter um diploma de graduação na área. Hoje, este aluno está “formado” em História, e irá prosseguir seus estudos buscando desta vez um “mestrado”.

Dos dez alunos que se interessaram pelos Cursos Seqüenciais individuais de Complementação de Estudo na Universidade de Sorocaba, apenas um era egresso de curso superior. Formado em História desde 1994, resolveu buscar uma complementação na área de Geografia. Este aluno também cancelou sua matrícula no meio do curso.

Três dos matriculados nos citados Cursos Seqüenciais escolheram a área de Administração. Um deles dizia:

Sempre quis fazer uma faculdade, mas nunca tive condições. O valor da mensalidade é muito alto. ... Eu já trabalho ... já tenho um salário para cuidar de minha família ... mas é muito pouco o que eu ganho. ... Veja bem, se eu não fizer uma faculdade, nunca irei melhorar meu salário ... porém, o meu salário hoje não dá para pagar uma faculdade! ... Mas agora, com esses cursos rápidos, vou poder fazer uma faculdade ... sem gastar muito, porque a mensalidade desse curso é mais em conta ... e aí eu me formo mais rápido e tenho condições de pagar o curso. (ALUNO “c”, 1999).

Este aluno não terminou o Curso Seqüencial que tanto o interessou. Hoje, está matriculado, junto com outro desistente de Cursos Seqüenciais, em um curso superior tecnológico de Gestão Financeira da UNISO.

Ambos justificam sua escolha pela possibilidade da obtenção de um diploma de graduação, condição não alcançada nos cursos escolhidos anteriormente.

A terceira aluna inscrita nos Cursos Seqüenciais direcionados para Administração, ficou aguardando uma melhor definição e acabou por se rematricular no Curso Seqüencial de Formação Específica criado com o nome de Gestão Imobiliária, com a finalidade de conseguir um “diploma”. Estes cursos foram transformados em Cursos Superiores Tecnológicos em Gestão Imobiliária, e a aluna conseguiu em 2004 o tão sonhado diploma. Desta vez com o valor de “graduação”.

Por fim, cabe um destaque para o décimo e último aluno a ter aqui registrado seu destino. Um único, em dez alunos, a seguir até o final da opção inicial, recebeu seu “Certificado” de conclusão do Curso Seqüencial, no campo do saber *“História, Arte e Filosofia”*, em 28.12.1999.

Um em dez! Um índice assustador de não adaptação dos Cursos Seqüenciais aos interesses iniciais destes alunos.

È possível acreditar que nenhum deles sabia exatamente de que se tratavam estes *cursos superiores de curta duração*? Poder-se-ia dizer que estes “meninos perdidos” viveram na “Terra do Nunca”? Será que os alunos, hoje matriculados em inúmeros destes cursos espalhados por todo o país, sabem exatamente o que é um Curso Seqüencial? Ou será que também são “meninos perdidos” ...?

CONCLUSÃO

“A TERRA DO NUNCA”

“Presentindo que Peter estava no caminho de volta, a Terra do Nunca mais uma vez acordou para a vida. Nós deveríamos usar o mais-que-perfeito e dizer “acordara”, mas “acordou” soa melhor e é o que Peter sempre empregava.” (BARRIE, s.d. p.67)

Uma pequena brisa transpassa a janela levemente aberta e carrega folhas para dentro do quarto. A noite está se dissolvendo nas brumas de uma manhã, indecisa entre acordar ou continuar mais um pouquinho em seus sonhos. A lembrança do caminho percorrido pela *Terra do Nunca* durante tantos meses, traz a este autor o devaneio inebriante de realmente lá ter estado.

Entender hoje todo o trajeto da construção dos Cursos Seqüenciais, desde sua concepção inicial pelo Senador Darcy Ribeiro, até seu resultado conflitante com outros cursos superiores chamados tecnológicos, é extremamente mais fácil do que há alguns anos. Nos desencontros da legislação e explicações calcadas de interesses setoriais, uma juventude desinformada deslocou-se entre diversos cursos sem saber o que acontecia nos bastidores.

A busca de “pistas” para revelar semelhanças entre a oferta, realização e resultados dos Cursos Seqüenciais com a Síndrome de Peter Pan, pretendia comprovar a hipótese de que os Cursos Seqüenciais não teriam atingido os objetivos para os quais foram criados.

Com características pouco definidas, disformes e sem utilidade aparente, esses cursos começaram a ser ofertados por Instituições de Ensino Superior que enxergaram nessa alternativa uma grande oportunidade de solucionar problemas com seus custos, e também de atender a uma demanda por cursos de curta duração.

Os sintomas que caracterizariam a existência da Síndrome de Peter Pan em um adulto foram comparados com situações reais do cotidiano, encontros e desencontros, procurando por semelhanças observadas no relacionamento dos Cursos Seqüenciais com o sistema econômico, com o Governo e sua autoridade, com as IES, e principalmente com os alunos.

Assim, este trabalho traçou um paralelo e fez uma análise interpretativa de tais cursos, culminando com a pesquisa realizada com alunos matriculados na Universidade de Sorocaba, nos primeiros Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos oferecidos pela instituição.

A “Terra do Nunca”, uma fantasia inebriante da ficção *Peter Pan*, traduz um cenário real onde estão inseridos estes cursos, e aparentemente abriga os “meninos perdidos”, também reais protagonistas dessa fábula. Na análise dos dados colhidos nas entrevistas realizadas, evidenciou-se uma completa desinformação sobre a formatação dos Cursos Seqüenciais e sua utilidade. Mais relevante que isso, o resultado final de cada um dos cursos iniciados em 1998/1999 fornece a evidência final que se coloca de forma avassaladora: dos dez alunos matriculados para tais cursos, apenas “1” (um) deles foi até o final e conquistou seu sonhado certificado.

Pela colagem das situações do cotidiano observadas, e com os depoimentos desses “meninos perdidos” reais, não personagens da ficção, vai-se construindo na vida real a plausibilidade do que era ficção, mostrando que tudo o que aconteceu ou que aparentemente continuará a acontecer faz parte de um grande cenário que espelha as situações vividas na *Terra do Nunca*.

Por fim, mesmo sabendo das limitações do presente trabalho, que como toda interpretação transita pela escolha pessoal de acontecimentos e pontos de vista do autor, existem evidências e muitas semelhanças entre tudo que envolve os Cursos

Seqüenciais e a obra ficcional *Peter Pan*.

Faltam, porém, algumas considerações finais. Deixar claro que não se pretende aqui “empurrar” toda a responsabilidade para a “educação”, ou mesmo para as IES. Afinal, seria tarefa da educação preparar para o trabalho? Seria tarefa da educação preparar para a vida? O discurso de que o diploma possa ser um dos elementos de inserção no mercado deve ser, ainda, questionado.

Louve-se, entretanto, a postura da UNISO diante do desastroso caminho que percorriam os Cursos Seqüenciais. Buscou transformá-los em Cursos Superiores Tecnológicos que atendiam à demanda e davam o tão sonhado diploma. Impedia, dessa forma, que os alunos continuassem “meninos perdidos” na *Terra do Nunca*.

Porém, as perguntas lançadas no parágrafo acima buscam respostas, buscam postura crítica e reflexiva acerca dos destinos da educação em nosso país.

Este trabalho, portanto, abre-se para outros e novos questionamentos, o assunto é amplo e transcende ao próprio tema, não se esgota e não se basta, intriga e entusiasma na medida que não encontra todas as respostas.

Então, como a brisa que dá a volta pelo quarto, deixa algumas folhas, ao sair também leva para as estrelas alguns pensamentos do autor: – Seria possível pensar em outras alternativas de atuação para não continuar em uma situação infantilizada?

Assumir responsabilidades pelo que realmente é, não ter medo de mostrar sua fragilidade, contribuir para o simples aumento do conhecimento, pode ser uma grande sustentação para os Cursos Seqüenciais, deixando a educação um pouco mais “rápida” e livre.

Como se disse, não se esgota e vai além, e mesmo sem um objetivo declarado de criar uma consciência crítica, a simples participação em um curso superior a constrói, fruto das relações já existentes. E, de certa forma, os “meninos

perdidos” entrevistados podem ter descoberto seus verdadeiros caminhos simplesmente por terem participado da experiência vivida em tais cursos.

Por fim, mais uma vez ancorado na estratégia de Carotenuto (1995) de viver como Peter Pan, resta ao autor uma declaração contundente:

– Sim, faria um Curso Seqüencial!

E nas palavras nunca ditas por Peter Pan, mas que ecoam na imagem já construída no senso comum de todos nós humanos:

“– Viver seria uma aventura incrível.”

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker, 1959-69, herausgegeben von Gerd Kadelbach* por Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190p.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Tradução de *Sur la Reproduction* por Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999. 294p.
- AMADO, Wolmir. Ensino superior e emprego no Brasil. **O Popular**. 19 fev. 2004. Clipping Educacional CONSAE.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de *Ideology and curriculum* por Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1979. 246p.
- ARANHA, Ana. Entidades repudiam curso seqüencial. **USP – Jornal do campus**, 01 a 15 set.2001. Caderno Universidade, p.4.
- ASSUMPÇÃO, Felipe; JOHNSON, Dolph. Globalização muda perfil dos executivos. **Gazeta Mercantil**, 14 JUN. 2000. Caderno A, p.3
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 75p.
- BARRIE, J.M. **Peter Pan**. Tradução de *Peter Pan* por Maria Antonia Van Acker. São Paulo: Hemus, [19--], 226p.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 120p.
- BRASIL. Ministério da Educação. EDUCAÇÃO E EMPREGABILIDADE. **Revista para o Seminário Educação e Empregabilidade**, Brasília: [s.n.], 2000.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Tradução de *Eduquer le citoyem?* Por Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1998. 241p.

CAROTENUTO, Aldo. **La strategia di Peter Pan**. Milan: Bompiani, 1995. 174p.

CASTRO, Cláudio de Moura. A educação é um combustível do crescimento no Brasil. **Revista VEJA**. São Paulo, edição 1.681, n. 52, p. 196-199, dez. 2000.

COLEÇÃO: MITOLOGIA. Vol. I, II e III. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 800p.

COSTA, Carlos. Temos de repensar a educação. **Rev.Ensino Superior**, Ed. 50.

Disponível em < <http://www.revistaensinosuperior.com.br> >. Acesso em 18 jan.2004.

COSTA, Kennedy A.R. Lula tira Cristovam e põe Tarso na Educação. **Folha de S. Paulo**, 23 jan. 2004. Clipping Educacional CONSAE.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação, Tecocracia e Democratização**. São Paulo: Ática, 1990. 86p.

CURSOS SEQÜENCIAIS. Disponível em < <http://www.catho.com.br> >. acesso em 17.05.2001.

CURSOS SEQÜENCIAIS. Disponível em < <http://www.mec.gov.br> >. acesso em 02.04.2004.

EDITORIAL. Cursos Seqüenciais. **O Estado de S. Paulo**, 02 nov. 1999. Caderno A, p.3.

EDITORIAL. Lula reclamava de críticas feitas pelo ministro. **Folha de S. Paulo**, 23 jan.2004. Clipping Educacional CONSAE.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (orgs.).

Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. 167p.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 230p.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1989. 288p.

- GUERESCHI, Elza Maria. **A formação profissional na visão do empresariado industrial paulista na década de noventa.** 2003. 183f. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso Filosófico da Modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. 540p.
- HALL, James A. **JUNG E A INTERPRETAÇÃO DOS SONHOS:** Manual de Teoria e Prática. Tradução de *Jungian Dream Interpretation – A Handbook of Theory and Practice* por Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2000. 160p.
- HALL, Stuart; HELD, D.; Mc.GREW, T. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução de *The question of cultural identity* por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 102p.
- IANNI, Octávio. **Imperialismo e Cultura.** Coleção Sociologia Brasileira, v.5. Petrópolis: Vozes, 1976. 149p.
- JACOBI, Jolande. **COMPLEXO, ARQUÉTIPO, SÍMBOLO:** Na psicologia de C. G. Jung. São Paulo: Cultrix, 1991. 176p.
- JUNG, Carl Gustav. **MEMÓRIAS, SONHOS, REFLEXÕES.** Reunidas e editadas por Aniela Jaffé. Tradução de *MEMORIES, DREAMS, REFLECTIONS* por Dora Ferreira da Silva. 22.impr. São Paulo: Nova Fronteira, 2002. 361p.
- KILEY, Dan. **O dilema de WENDY.** Tradução de *The Wendy's dilemma – When women stop mothering their men* por Aulyde Soares Rodrigues. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995, 220p.
- _____. **Síndrome de PETER PAN.** Tradução de *The Peter Pan Syndrome – Men who have never grown up* por Amarylis Eugênia F. Miazzi. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1987. 262p.

- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Cia das Letras, 2002. 280p.
- KORMANN, Alessandra. Fique ligado nas profissões de futuro. **Folha de S. Paulo**, 13 mai. 2001. Caderno Especial, p.5.
- KUPFER, José Paulo. A adolescência prolongada. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 23 ago. 2000. Caderno A, p.3.
- LYON, David. **PÓS- MODERNIDADE**. Tradução de *Postmodernity* por Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 1998. 136p.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000. 115p.
- MARTINS, Rubens de Oliveira. **Cursos Seqüenciais: entendendo a formação superior de curta duração**. Bauru: EDUSC, 2004. 110p.
- MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada: A ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fund.Perseu Abramo, 2000. 64p.
- MONLEVADE, João A.; SILVA, M.Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéia, 2000. 135p.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 120p.
- _____ (org.) **Educação e Política no limiar do Século XXI**. Campinas: Editores Autores Associados, 2000. 202p.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: Edunioeste, 1999. 192p.
- NOVO AURÉLIO – O dicionário da Língua Portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado:** na Lei de Diretrizes e Bases (Lei N. 9.394/96). São Paulo: Edusp, 2000. 403p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** O social e o político na pós-modernidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 348p.

SANTOS, Nilson. A Avaliação e os Argonautas do Capital. **Revista Praxis Pedagógica.** v. I. n. 2. Jan/Jul. 2002. Disponível em <<http://www.unir.br>> acesso em 28.02.2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB:** Trajetória, limites e perspectivas. 5.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 1999a. 242p.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** Por Uma Outra Política Educacional. 2.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 1999b. 169p.

SEGENREICH, Stella C.D. O Papel dos Cursos Seqüenciais e Diferenciação do Ensino Superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior:** Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p.131-153.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior:** Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. 246p.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Os (des) caminhos da escola:** traumatismos educacionais. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 76p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

_____. **O currículo como fetiche:** A poética e a Política do texto curricular. 1.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 117p.

SILVA(org), Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos:** Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 206p.

- SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção.** São Paulo: Cortez, 1999. 279p.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Procuram-se vagas. **Revista EDUCAÇÃO**, São Paulo, n. 225: p. 32-40, jan. 2000.
- SOARES, Suely Gall. **Arquitetura da identidade:** Sobre educação, ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2000. 120p.
- SOUZA, Donaldo Bello de; SANTANA, Marco Aurélio; DELUIZ, Neise. **Trabalho e Educação:** Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. 196p.
- STEDMAN - Dicionário Médico. Tradução de *Stedman's Medical Dictionary*, por Cláudia Lúcia Caetano de Araújo et.al. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.
- STRACHEY, James (org.). **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Tradução de *Standard Edition of The Psychological Works of Sigmund Freud* coordenada por Eduardo Salomão. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1980. Produzido por Z-MOVIE Estúdio. 1 CD-ROM.
- TEIXEIRA, Pe. Geraldo Magela (Do Conselho Estadual de Educação): A reforma universitária. **Estado de Minas**, 28 out.. 2003 – Clipping Educacional CONSAE.
- VICTORIA, Luiz A.P. **Dicionário Ilustrado da Mitologia.** Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. 197p.
- VON FRANZ, Marie-Louise. **PUER AETERNUS:** A luta do adulto contra o paraíso da infância. Tradução de *Puer Aeternus – A psychological study of the adult struggle* por Jane Maria Corrêa. São Paulo: Paulinas, 1992. 314p.

WILLIS, Paul. **APRENDENDO A SER TRABALHADOR:** Escola, resistência e reprodução Social. Tradução de *Learning to labour. How working class kids get working class jobs* por Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 241p.

YUS, Rafael. **Temas transversais:** em busca de uma nova escola. Tradução de *Temas transversales – hacia una nueva escuela* por Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 241p.

APÊNDICE

APÊNDICE

PORTARIAS, RESOLUÇÕES E PARECERES SOBRE CURSOS SEQÜENCIAIS:

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CES/CNE 670/97, de 06 de novembro de 1997. Trata de Cursos Seqüenciais de Ensino Superior.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CES/CNE 672/98, de 01 de outubro de 1998. Retificação do Parecer CES/CNE 670/97, tratando de Cursos Seqüenciais de Ensino Superior.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CES/CNE 968/98, de 17 de dezembro de 1998. Retificação do Parecer CES/CNE 672,98, tratando de Cursos Seqüenciais de Ensino Superior.

BRASIL. Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional da Educação. Resolução CES 1/99, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os Cursos Seqüenciais de Educação Superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394,96. Regulamenta o Parecer CES/CNE 968/98 de 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria SESu/MEC nº 612, de 12 de abril de 1999. Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de Cursos Seqüenciais de Ensino Superior.

BRASIL. Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional da Educação. Resolução CES 3/99, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, e abertura aos portadores de diplomas de curso superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria SESu/MEC nº 482, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre a oferta e acesso a Cursos Seqüenciais de Ensino Superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria SESu/MEC nº 514, de 22 de março de 2001. Dispõe sobre a oferta de Cursos Seqüenciais de Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 março 2001. Seção 1.

BRASIL. Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CES 1/01, de 03 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, e autoriza participação de portadores de diploma de cursos superior.