

**RAZÕES DA EXPANSÃO DOS CURSOS DE
ESPECIALIZAÇÃO: um olhar a partir da UFPE**

CARLA BETÂNIA BEZERRA DE AGUIAR

**RAZÕES DA EXPANSÃO DOS CURSOS DE
ESPECIALIZAÇÃO: um olhar a partir da UFPE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

RECIFE
2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RAZÕES DA EXPANSÃO DOS CURSOS DE
ESPECIALIZAÇÃO: um olhar a partir da UFPE**

CARLA BETÂNIA BEZERRA DE AGUIAR

Comissão Examinadora:

Dr. Alfredo Macedo Gomes
1º Examinador/Presidente

Dr. Paulo Henrique Novaes Martins de Albuquerque
2º Examinador

Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar
3º Examinador

RECIFE, 30 de setembro de 2003

DEDICATÓRIA

A Ubirajara,
meu grande companheiro.

Às minhas filhas, Fernanda e Maria Júlia,
de quem subtraí preciosos momentos.

À memória de meu pai, Múcio Aguiar,
e de minha sobrinha, Maria Manuela,
exemplos de amor.

AGRADECIMENTOS

A minha família,

que me deu força para realizar este estudo e à qual dedico este trabalho.

A meu orientador, Alfredo Macedo Gomes,

cujo empenho foi importantíssimo para esta realização. Meu mestre amigo, impossível expressar com palavras o quanto sou grata a você.

À professora Rosilda Arruda,

pelo incentivo, apoio e estímulo desde os primeiros passos, quando o mestrado era ainda um sonho.

À professora Márcia Ângela Aguiar,

por seu exemplo, “Grande mulher!”.

À professora Francimar Teixeira,

pelo apoio incondicional.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado: Alda, Neves, e Marquinhos,

meu muito obrigado, pela colaboração durante esta caminhada.

À querida amiga Alásia Santos,

pelos momentos felizes que partilhamos nestes meses de mestrado, conduzindo nossa amizade para além dos muros desta universidade.

A Alexandra Santos,

por ter se revelado uma grande companheira durante os momentos finais da elaboração deste trabalho.

A Alexandre Viana,

pelo apoio nos momentos difíceis.

Aos amigos de turma, em particular Terezinha Lucas, Sandra Regina e Tatiana,

pelas agradáveis horas que passamos juntas.

A Rosa Amarílis, Diretora da Escola Costa Azevedo,

o meu agradecimento mais que especial.

Ao amigo Marcelo Jota,

pelas alegres horas de convívio.

Aos professores entrevistados,

que colaboraram com este estudo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUFEPE	– Associação dos Docentes da UFPE
ADUSP	– Associação dos Docentes da USP
ANDES	– Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BM	– Banco Mundial
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEPE	– Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPG	– Conselho Nacional de Pós-Graduação
DE	– Dedicção Exclusiva
FADE	– Fundação de Apoio ao Desenvolvimento
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério
GED	– Gratificação de Estímulo à Docência
IES	– Instituições de Ensino Superior
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação e do Desporto
PEC	– Projeto de Emenda Constitucional
PGLS	– Pós-Graduação Lato-Sensu
PNP	– Plano Nacional de Pós-Graduação
PROPESQ	– Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1	– Evolução da Pós-Graduação Lato-Sensu na UFPE: 1996-2 002.....	12
TABELA 2	– Cursos de Especialização oferecidos pelas IFES por região.....	13
QUADRO 1	– Cursos componentes da amostra.....	19
QUADRO 2	– Sujeitos e instrumentos de coleta de dados.....	22

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	
LISTA DE TABELAS E QUADROS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO.....	12
1 – A pesquisa e sua metodologia.....	18
2 – Organização da dissertação.....	24
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A UNIVERSIDADE: aspectos conceituais.....	25
1.1 – Introdução.....	26
1.2 – Algumas características da reforma do Estado.....	29
1.3 – Diferenciando público e privado.....	35
1.4 – A autonomia universitária.....	40
1.5 – O financiamento das IFES.....	46
1.6 – (Des) caminhos da privatização em curso.....	49
CAPÍTULO 2 – AS NOVAS BASES DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL.....	54
2.1 – A pós-graduação no Brasil.....	58
2.2 – A pós-graduação lato-sensu e sua caracterização.....	61
2.3 – Os cursos de pós-graduação lato-sensu na UFPE.....	65
CAPÍTULO 3 – A UFPE E A EXPANSÃO DA PGLS: as razões desse movimento.....	68
3.1 – Algumas características dos atores envolvidos nos cursos de Especialização.....	69
3.1.1 – Os coordenadores.....	69
3.1.2 – O corpo docente.....	71
3.2 – A motivação dos coordenadores.....	74
3.2.1 – Demanda, qualificação e mercado de trabalho.....	74
3.2.2 – Geração de recursos próprios: mais verbas para os departamentos.....	77
3.2.3 – Geração de recursos próprios: complementação salarial dos professores.....	81
3.3 – Motivação dos professores.....	85

3.3.1 - A complementação salarial para os professores.....	86
3.3.2 - Geração de verbas para os departamentos.....	86
3.3.3 - Demanda por qualificação.....	87
CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO EXPANSIVO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO.	93
4.1 - A concepção público-estatal.....	96
4.2 - A concepção privatista.....	101
4.3 - Concepção híbrida.....	108
4.4 - A política governamental.....	111
4.5 - A política institucional.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126

RESUMO

O objetivo deste estudo é caracterizar e analisar os motivos centrais que têm levado à expansão dos cursos de especialização na Universidade Federal de Pernambuco, assim como analisar as concepções de pós-graduação lato sensu que informam o processo expansionista. Para a realização da pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com coordenadores e professores dos cursos de especialização e com diretores de centro. Foram, também, analisados documentos inerentes à temática. Para o tratamento dos dados utilizamos a técnica da análise de conteúdo. Os dados revelaram que entre as razões da expansão dos cursos de especialização na UFPE se encontram a pressão exercida pelas mudanças ocorridas no mercado de trabalho e a geração de recursos próprios que o oferecimento desses cursos propicia à UFPE. Os resultados também revelaram a existência de duas concepções de especialização: a pública e a privatista. O processo expansivo, induzido por fatores externos e internos às IFES e estimulado pelas políticas governamentais durante o governo Fernando Henrique Cardoso, indica a completa desresponsabilização do Estado pelo financiamento dessa modalidade de ensino.

PALAVRAS CHAVE: Reforma do Estado, Público / Privado, Autonomia, Financiamento, Cursos de Especialização, Privatização

ABSTRACT

The goal in this study is to identify and analyze the main reasons behind the expansion of specialization courses administered at Universidade Federal de Pernambuco, NE Brazil, and study the concepts that support 'latu sensu' post-graduate policies that fuel the expansion process. Semi-structured interviews were used with coordinators and lecturers in the specializing courses as well as with directors to the Centre. Other documents that were connected with the theme were also scrutinized. Data was processed through content analysis and revealed that, among the reasons for expansion of those courses at UFPE, elements such as pressure exerted by changes occurred in the job market as well as the generation of income those courses provide for the University were to be accounted for. Results also showed the existence of two concepts on specialization: public and private. The process of expansion, fueled by external and internal elements – from the IFES standpoint – and stimulated by government policies implemented during Fernando Henrique Cardoso's government, points to a full withdrawal of the State from all responsibilities connected with this particular area of the educational system.

KEY – WORDS: State Reform, Public/Private, Self-Sufficiency, Funding, Specialization Courses, Privatization.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é caracterizar e analisar as razões da expansão da pós-graduação lato-sensu (especialização)¹ na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Procura-se, assim, entender quais são os motivos principais que têm impulsionado a significativa expansão desses cursos na Universidade Federal de Pernambuco.

Tomando como referência dados da Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESQ-UFPE), constata-se que a oferta dos cursos de Especialização cresceu de forma expressiva, expandindo-se de 22, em 1996, para um total de 87 em 2002², ou seja, em relação ao período que compreende o governo Fernando Henrique Cardoso o número de cursos de especialização oferecidos pela UFPE, praticamente, quadruplicou-se.

TABELA 1

Evolução da Pós-Graduação Lato-Sensu na UFPE: 1996-2002

Nº de Cursos de Especialização	Anos						
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
	22	35	46	65	87	88	87

Fonte: PROPESQ/UFPE, 2002.

¹ Nesta pesquisa serão focalizados apenas os cursos de Especialização, não sendo, portanto, objeto de estudo outros cursos de pós-graduação lato-sensu, tais, como, cursos de aperfeiçoamento.

² Dados anteriormente fornecidos pela mesma Pró-Reitoria indicavam um crescimento maior do que os que nos foram repassados em julho de 2003.

Entretanto, é importante observar que esse fenômeno não se restringe à UFPE, podendo ser observado, também, em outras Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). De acordo com dados da CAPES (INFOCAPES, 1998), o conjunto das IFES ofereceu cerca de 777 cursos de Especialização no ano de 1998 (Ver tabela 2, abaixo).

TABELA 2

Cursos de Especialização oferecidos pelas IFES por Região – 1998

Dependência Administrativa	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
IFES	777	47	234	230	166	100

Fonte: CAPES, 1999.

Infelizmente não conseguimos levantar dados que nos permitissem verificar a evolução do número de cursos de especialização no Brasil, relativo ao mesmo período. Contudo, baseado no caso da UFPE e em informações obtidas com professores de outras universidades federais, pode-se afirmar que tem ocorrido fenômeno similar no conjunto das IFES. Deve-se destacar, também, que entre as regiões em que se divide o país, são as IFES da região Nordeste que apresentaram a maior oferta de cursos dessa natureza em 1998.

Esses dados revelam, por um lado, que tem havido uma crescente procura por tais cursos e, por outro lado, que as IFES vêm respondendo a tal movimento, quando passam a oferecer, nas diversas unidades acadêmicas que as compõem, um maior (e mais diversificado) número de cursos de especialização. Se os dados estatísticos nos permitem verificar que existe um forte movimento expansionista em andamento, não nos permitem explorar as razões desse fenômeno nem suas principais características. Por isso, nos propomos a realizar este estudo com o objetivo de compreender as razões ou motivos centrais que levam à expansão de tais cursos, assim como analisar as

concepções de pós-graduação lato sensu que informam o processo expansionista.

Cabe destacar, ainda, que a questão dos cursos de especialização nas universidades federais, especialmente na UFPE, tem sido objeto de diferentes e conflituosas concepções, particularmente devido à forma de financiamento que tem sido comumente adotada, qual seja, o pagamento de taxas pelos próprios especializandos, o que tem sido entendido e denunciado como um mecanismo de privatização da universidade pública. Apesar das concepções acerca dos cursos de Especialização advogadas pela comunidade acadêmica serem controversas, deve-se destacar sua importância para determinados grupos de profissionais, que buscam atualizarem-se e (re-) inserirem-se no mercado de trabalho, o que revela uma face importante da relação universidade–sociedade.

Sendo um tema que tem suscitado debates e controvérsias apaixonadas, porque inspirado em concepções específicas e divergentes sobre a universidade pública, sua forma de organização e financiamento, o fenômeno da expansão da Pós-Graduação Lato Sensu não é imune a polêmicas. Por um lado, no cotidiano dos departamentos, a grande maioria dos cursos oferecidos é financiada pelos próprios especializandos e, por outro lado, no âmbito da legislação, a Constituição Federal de 1988 estabelece o princípio da gratuidade de ensino nos estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, Art. 206).

Nesses dois aspectos – os quais foram aprofundados pela orientação mais geral da política de educação superior e da reforma do Estado no Brasil – reside a polêmica em torno dos cursos de especialização. Destacam-se, aqui, a asfixia e o arrocho salariais do pessoal acadêmico associados à política de diversificação das fontes de financiamento, o que tem se tornado um dos motivos chaves para a expansão dos referidos cursos. Além disso, a reforma do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso, procurou redefinir seu papel

como agência executora e financiadora, transferindo para as IFES a tarefa de aumentar os recursos próprios através da oferta de serviços. Assim, desafia-se o princípio da gratuidade e, portanto, de ensino público nos estabelecimentos oficiais, particularmente na modalidade especialização como direito social, reescrevendo-o como um serviço, uma mercadoria destinada aos que podem pagar.

Tal orientação revela-se claramente na decisão do ex-ministro da educação, Paulo Renato Souza, de enviar ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional nº 370, com o objetivo de rever o princípio da autonomia universitária (BRASIL, 1996), na qual advoga-se que as atividades de extensão, como cursos de treinamento, especialização e aperfeiçoamento, destinam-se a públicos restritos e conferem privilégios aos mesmos, os quais têm condições de custear seu aperfeiçoamento profissional, visto serem “*quase sempre profissionais*”. Portanto, deveriam ser excluídos do princípio da gratuidade do ensino. Assim, a proposta do executivo constante da PEC 370 (BRASIL, 1996) visava a re-significar o conceito de autonomia universitária e tratava, também, da alteração do princípio de gratuidade para o ‘Ensino Superior’ nos estabelecimentos oficiais, restringindo-a aos cursos de graduação, mestrado e doutorado. Tal proposta veio ressaltar que a geração de recursos advindos dos cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu constituiria renda não desprezível para o financiamento das IFES. Esse projeto, que fora rejeitado no Congresso Nacional, fundamentava-se no discurso oficial da impossibilidade das universidades federais sobreviverem exclusivamente de dotações orçamentárias estatais, em função da crise fiscal enfrentada pelo Estado, que se agravava nos anos 90.

Assim, o discurso oficial presente na PEC propunha um conjunto de ações que visavam a instituir uma nova modalidade de financiamento que combinasse

os recursos públicos com os privados a serem captados pelas IFES. Do ponto de vista legal, todavia, tais medidas conduziram a embates importantes a respeito da interpretação da própria legislação vigente, entre os quais se destaca o entendimento dos cursos de PGLS como atividades de extensão, passíveis de cobrança de taxas. Entretanto, segundo a Lei nº 9.394/96, no artigo 44, incisos III e IV, as atividades de extensão e os cursos de especialização são definidos de tal forma que não podem ser confundidos. A especialização, assim como os cursos de mestrado e de doutorado são *“abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam as exigências das instituições de ensino”*, enquanto as atividades e/ou cursos de extensão são *“abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”*.

Assim, a interpretação que o então grupo no poder oferecia aos cursos de especialização, expressa na PEC 370, não encontra respaldo legal na LDB, uma vez que nela a especialização é uma modalidade de ensino dentro do nível da pós-graduação. O objetivo do MEC, naquele momento, era tornar de direito o que tem efetivamente ocorrido na prática, ou seja, oferecer as bases legais para a cobrança de taxas e, com isso, garantir as condições para agir livremente no mercado educacional e competir sem amarras com as instituições privadas que oferecem cursos de especialização.

Assim, associado ao viés ideológico que superdimensiona o papel do mercado e que re-significa como prestação de serviços as atividades universitárias (CHAUÍ, 2000), a acelerada expansão dos cursos de especialização reside, também, na política de cortes orçamentários típicos do governo Fernando Henrique Cardoso, proposta no âmbito da reforma do Estado. Daí ter sido alvitrada a diversificação das fontes de financiamento das IFES, que

parece legitimizar a política privatista da era FHC, fundamentada na crença da racionalidade do mercado e no conseqüente encolhimento do espaço público.

Adotou-se, assim, um conjunto de medidas que visavam a ampliar as possibilidades de captação de recursos 'próprios' pelas universidades, para fazerem face às despesas em nível dos departamentos, permitindo, ao mesmo tempo, um incremento considerável nos salários dos professores, em um contexto de congelamento e de asfixia salariais.

É importante destacar, por outro lado, que os cursos de especialização compreendem um processo formativo, que tem sido denominado de educação continuada (OLIVEIRA, 1995), que deve ser reconhecida como essencial nas relações estabelecidas entre Universidade e Sociedade. Entretanto, no atual formato que vem sendo promovida e oferecida nas IFES, evidencia-se a transferência de responsabilidade do seu financiamento do setor público para a iniciativa privada.

Diante desse contexto, nos sentimos instigados a estudar o processo de expansão dos cursos de especialização e as razões a ele subjacentes. Nesse sentido, ao analisarmos os dados quantitativos da expansão na Universidade Federal de Pernambuco, consideramos que havíamos reunido elementos relevantes para a realização desta pesquisa, a qual tem os seguintes objetivos:

1. Caracterizar e analisar as razões que motivam a expansão da oferta dos cursos de especialização na UFPE em nível dos departamentos.
2. Analisar as concepções dos professores dos centros selecionados a respeito dos cursos de PGLS.
3. Analisar a política institucional da UFPE para a pós-graduação lato-sensu.

Esperamos que a realização deste estudo possa contribuir para suprir, mesmo que parcialmente, a lacuna de conhecimento sistematizado, atualmente existente, sobre as razões e as características da expansão dessa modalidade de ensino. Na seção seguinte apresentaremos os procedimentos metodológicos.

1 – A pesquisa e sua metodologia

Tendo em vista que o objetivo central deste estudo consiste em investigar as razões da expansão da PGLS na UFPE, planejamos incluir na amostra da pesquisa um dos cursos de especialização oferecido em cada um dos centros³ que compõem a UFPE. Assim, em função de a UFPE ser formada por dez centros, teríamos um total de dez desses cursos. Esse planejamento inicial não foi, contudo, realizado. Em primeiro lugar, porque o Centro de Informática (CIN) não estava oferecendo, no momento da definição da amostra, nenhum curso de especialização. Em segundo lugar, nos deparamos, no momento da realização da coleta de dados, com o que entendemos ter sido uma grande resistência, por parte dos coordenadores e professores dos cursos, em colaborar com estudos que verssem sobre o tema da especialização, particularmente por tocar em questão tão sensível como o pagamento de taxas em curso oferecido em estabelecimento oficial. Diante desses elementos, fomos forçados a rever nosso plano de amostragem inicial, reduzindo-a a apenas sete cursos, nos quais conseguimos realizar entrevistas com coordenadores ou professores. Cada um deles, nesse caso, vincula-se a um departamento, conforme podemos visualizar no quadro abaixo. Apesar de termos sido levados a rever a amostra, adaptando-a a um número menor do que aquele que havíamos previsto, estamos convencidos de que os dados levantados nos possibilitou tratar as questões em

³ Existem atualmente dez centros na UFPE, quais sejam: Centro de Artes e Comunicação (CAC), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Exatas e

estudo de forma consistente e fundamentada, visando a responder aos objetivos da pesquisa.

É necessário destacar que utilizamos como referência para a escolha dos cursos a serem pesquisados o catálogo dos cursos de especialização em andamento e que estavam previstos para o ano de 2001 (UFPE/ PROPESQ, 2001).

QUADRO 1
Cursos componentes da amostra

CENTRO	DEPARTAMENTO	CURSOS	TURMA
CAC	COMUNICAÇÃO SOCIAL	PROPAGANDA E MARKETING	II
CE	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	VIII
CTG	OCEANOGRAFIA	OCEANOGRAFIA	XVIII
CCS	ODONTOPEDIATRIA	CLINICA E ODONT. PREV.	XVII
CCSA	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	CONTABILIDADE E CONTROLADORIA	VII
CFCH	FILOSOFIA	A FILOSOFIA E A CIÊNCIA NO PENSAMENTO OCIDENTAL: DAS ORIGENS A CONTEMPORANEIDADE	II
CCEN	MATEMÁTICA	ENSINO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	II

Em função do quantitativo de cursos de especialização que estavam sendo oferecidos nos sete centros, adotamos como critério de seleção o curso que tinha formado o maior número de turmas. Entretanto, na hipótese de que alguns deles estivessem sendo oferecidos em igual quantidade de turmas, procedemos à seleção de forma aleatória, sorteando apenas um deles. Esse

da Natureza (CCEN), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Ciências da Saúde (CCS),

procedimento objetivou propiciar as mesmas condições de participação de todos os cursos na composição da amostra, uma vez que o sorteio garantiu a mesma probabilidade de escolha de qualquer um daqueles que estavam sendo oferecidos.

Em nível departamental foram entrevistados os coordenadores dos cursos de especialização selecionados, bem como aplicados questionários a dois professores efetivos de cada departamento. A escolha desses últimos se deu de forma aleatória, *“significando o aleatório que a seleção se faz de forma que cada membro da população tenha a mesma probabilidade de ser escolhido”* (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 224). Entretanto, para que não obtivéssemos uma amostra cuja tendência fosse advogar uma “determinada concepção”, aplicamos os questionários a um professor que estava atuando como docente no curso selecionado e um professor que não tinha desempenhado atividades em cursos de PGLS.

Destacamos que os docentes apresentaram uma resistência maior que os coordenadores. Isto se depreende do fato de os sujeitos terem recebido os questionários e não os terem devolvido devidamente preenchidos, como haviam se comprometido a fazer no momento em que os receberam. Após muitas idas e vindas, conseguimos a devolução de, apenas, seis questionários preenchidos, embora fôssemos insistentes em nosso propósito. Assim, não foi possível consultar o número de professores conforme projetamos. Avaliamos que o ‘medo’ de se comprometerem ideologicamente com a temática prevaleceu, dificultando, assim, a possibilidade de se poder realizar um trabalho acadêmico que visava ao entendimento crítico e reflexivo da temática.

Entrevistamos, também, o representante sindical da categoria docente – o Presidente da Associação dos Docentes da UFPE (ADUFEPE) – que expressou a posição dominante na entidade sobre os cursos de especialização.

Para que pudéssemos efetuar análises referentes à política institucional da UFPE em relação à oferta de cursos de PGLS, tentamos entrevistar alguns gestores desta instituição: o então Reitor, que alegou não conhecer a temática a fundo e que, por isso, não seria possível; o Pró-Reitor para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação e o Diretor de Pós-Graduação, que respondem pelos cursos de especialização em nível da reitoria, com os quais também não conseguimos. Dos seis diretores de Centro que formam a amostra deste estudo, conseguimos com, apenas, dois deles. Em relação aos outros quatro, após várias tentativas, fomos obrigados a abrir mão dos seus depoimentos, em função dos nossos prazos para a realização deste estudo. Apesar de considerarmos que esse segmento, ao ser entrevistado, poderia evidenciar as diretrizes que a UFPE, enquanto uma “unidade diversa” (MARX, 1991), vinha utilizando para incentivar, ou não, a expansão da PGLS, fomos levados a desistir da realização das entrevistas uma vez que eles adiaram-nas por mais de três ou quatro vezes.

O segmento estudantil não fez parte da amostra, sobretudo porque para explicitar as razões da expansão a partir da UFPE não se faz necessário levantar dados a respeito dos especializandos. Esses são tomados aqui, de maneira abstrata, como a demanda geral pelos cursos de especialização. Por outro lado, também pesou nessa decisão o fator tempo.

Apresentaremos a seguir uma síntese dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

QUADRO 2
Sujeitos e Instrumentos de Coleta de Dados

SUJEITOS	INSTRUMENTOS		TOTAL GERAL
	ENTREVISTAS	QUESTIONÁRIOS	
COORDENADOR	6	-	6
DIRETOR	2	-	2
PRESIDENTE ADUFEPE	1	-	1
PROFESSORES	-	6	6
TOTAL	9	6	15

Foram coletados dados quantitativos e qualitativos. Ao fazermos uma distinção entre tais dados, caracterizamos o primeiro como estatísticas que evidenciaram o aumento expressivo do número de cursos de PGLS oferecidos na UFPE e, como dados qualitativos, destacamos documentos e legislação que tratam do Ensino Superior e dessa subclasse da pós-graduação, o objeto deste estudo.

Lakatos e Marconi (1991, p. 196), sobre a entrevista, afirmam que *“trata-se, pois de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”*. Fundamentando-nos nesses dois autores e, também, considerando que para as ciências sociais ela se constitui um recurso privilegiado e, ainda, por entendermos que através dela poderíamos obter os dados e as informações relevantes para a consecução deste estudo, decidimos, então, pelo uso da entrevista como instrumento de coleta de dados.

Minayo (2000, p. 109-110) acentua que:

A fala é reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um

porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

De acordo com os propósitos deste trabalho, o tipo de entrevista adotado foi a semi-estruturada. Para possibilitar uma investigação mais sistemática e uniforme do objeto em tela, a forma utilizada para as perguntas abrangeu majoritariamente a forma fechada, utilizada de maneira combinada com a forma aberta, capaz de “(...)manter a presença atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo [permitir] a relevância na situação do ator [entrevistado]”. (TRIVINOS, 1987, p. 152) visando, portanto, ao aprofundamento da compreensão em torno do tema pesquisado.

A entrevista semi-estruturada orientou-se para as seguintes indagações: 1) motivação dos coordenadores para a criação dos cursos; 2) modelo de financiamento adotado; 3) percepção dos sujeitos sobre a política governamental em vigor; e 4) a política institucional adotada para a especialização.

Como já nos referimos, utilizamos, também, o questionário, o qual foi aplicado a uma parcela dos sujeitos escolhidos para a realização da pesquisa, consistindo de *“uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador”* (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 201), cujas questões seguiram o mesmo modelo adotado para as entrevistas.

A coleta de dados foi realizada no período de outubro de 2002 a fevereiro de 2003. Após a coleta, prosseguimos a sua categorização, que foi precedida pela transcrição das fitas e inúmeras leituras do material transcrito, visando a classificar as respostas segundo os tópicos temáticos, para isso selecionando questão por questão, segmento por segmento, até chegar a uma classificação.

Em seguida à sistematização das questões e à luz dos pressupostos teóricos que embasaram este estudo, confrontamos os dados e tentamos

construir o quadro geral em que se inserem as verbalizações dos sujeitos, utilizando a técnica da análise de conteúdo. Tentamos, dessa forma, apreender as respostas não apenas em seu sentido expreso, mas, em seu conteúdo latente, comparando, nas várias etapas de um mesmo discurso, o seu significado subjacente. A análise recorreu às categorias definidas na contextualização do tema, assim como às que o material coletado foi nos sugerindo.

2 – Organização da dissertação

Nesse primeiro momento situamos a temática do trabalho e apresentamos os objetivos e as opções metodológicas adotadas ao longo deste estudo. Além dessa parte Introdutória e das considerações finais, estruturamos este estudo em mais quatro capítulos.

No primeiro, buscamos apresentar o cenário das políticas educacionais para o ensino superior num contexto de reestruturação universitária.

No segundo, apresentamos alguns aspectos dos cursos de especialização que, impulsionados pelo contexto de asfixia financeira das IFES e pelas novas demandas do mundo do trabalho, evidenciam o discurso da formação continuada.

No capítulo três, analisamos as razões que impulsionam os atores do referido processo expansivo dos cursos de especialização, coordenadores e professores, a coordenarem/participarem dessa atividade, para, só então, no capítulo quatro, analisarmos as concepções dos sujeitos entrevistados acerca das concepções subjacentes a esse processo expansivo.

**CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A
UNIVERSIDADE: aspectos conceituais**

1.1 – Introdução

A Universidade tem sido tema de intenso debate nas últimas décadas.

Para Durham e Sampaio (2000, p. 8):

Isso se deve, provavelmente, ao fato de as Universidades terem sempre tido forte presença política na vida nacional e sido consideradas como o centro, por excelência, de formação das elites políticas progressistas dos diferentes países. Mais que isso, no passado, elas se tornaram muitas vezes, pela ação do movimento estudantil, vanguarda de reformas políticas, sociais e culturais, consideradas necessárias para o desenvolvimento nacional e guardiãs da democracia.

A citação acima revela, entre outras coisas, um dos motivos centrais do porquê a universidade tem sido objeto de debate e disputa dos diversos segmentos sociais. Na verdade, contudo, privilegia-se ali o caráter político da universidade, seja no sentido da formação da elite nacional, seja no sentido de gerar importantes movimentos que levaram ao desencadeamento de reformas políticas, sociais e culturais. Além disso, a Universidade, que é o lócus por excelência da produção de conhecimento, assim como de formação de quadros profissionais e massa crítica, vem, ao longo de sua história, desempenhando importante papel para a qualificação e a formação de atores sociais que passam a atuar nos diversos setores da economia.

Porém, hoje, como sempre, o debate sobre o papel e as funções sociais da universidade é marcado por questões relevantes que caracterizam cada tempo histórico. Neste sentido, pode-se dizer que o atual debate tem sido

estimulado pelos novos contornos estabelecidos pelas pressões e requerimentos, concretos e ideológicos, das transformações ensejadas pelo movimento multifacetado da globalização, (Ianni, 1996; Casanova, 2000) o qual se encontra associado às políticas governamentais de caráter fiscal e monetarista adotadas ao longo dos anos 1990. Tais políticas, como tem se mostrado evidente, não priorizaram o provimento e o financiamento de políticas públicas voltadas para a ampliação dos direitos sociais, o que veio a forçar muitas instituições públicas, inclusive as universidades, a reverem suas políticas institucionais, adotando uma política mais agressiva de geração de recursos próprios.

Assim, questões como autonomia, financiamento e privatização, entre outros, passaram a ordem do dia. Através do estudo dessas questões pode-se melhor entender os rumos que as IFES vêm tomando após a implementação de medidas, tais, como as que congelaram os salários dos docentes e suspenderam a contratação de novos professores.

Diante de situação tão complexa e difícil, verifica-se o surgimento de novas exigências, requerimentos e demandas, enquanto as IFES estudam, debatem e implementam iniciativas institucionais para respondê-las. Analisando o quadro mais geral das universidades nas sociedades ocidentais, Santos (2001, p.187) entende que:

São-lhes feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a Universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares

Verifica-se, assim, que os problemas e desafios enfrentados pelas universidades não constituem um fenômeno meramente nacional. Trata-se de

questões cuja importância extrapola as fronteiras nacionais, as quais se vinculam ao processo de globalização e aos princípios hegemônicos que têm orientado as reformas dos aparelhos de Estado em diferentes formações sociais. Como bem coloca Santos (2001), há um duplo desafio: um que tem origem na sociedade, através das demandas pela formação e qualificação de mão-de-obra especializada, e o outro, que tem origem no Estado, que trata de como financiar as universidades dentro de um quadro que tem sido descrito como de crise fiscal, em absoluta consonância com o ideário neoliberal (ANDERSON, 1995).

Se, por um lado, emerge uma busca por conhecimentos de níveis mais elevados, conseqüência dos processos de globalização, da reforma do Estado e das exigências de competitividade a que as nações estão submetidas, por outro lado, as IFES defrontam-se com uma situação de tentarem sobreviver com recursos cada vez mais escassos para fazer frente a necessidades crescentes, tais, como a expansão da matrícula na graduação e na pós-graduação. Tal situação levou Santos (2001, p. 215) a definir que a universidade vive uma “crise institucional”.

Para que possamos, então, analisar e refletir sobre o impacto e o sentido das atuais transformações e o impacto das novas exigências advindas do Estado e do mercado, faz-se necessário contextualizar as novas demandas a partir do cenário mais amplo das políticas públicas que hoje refletem dinâmicas diferenciadas para a relação público-privado. Nesse sentido, a próxima seção traz à discussão a reforma do Estado brasileiro, proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e suas conseqüências para o ensino superior.

1.2 – Algumas características da reforma do Estado

A reforma administrativa do Estado implementada durante o governo Fernando Henrique Cardoso objetivou ajustar o Estado e a economia à ótica neoliberal. Em termos práticos, a reforma implicou no re-ordenamento dos gastos nas áreas sociais, tais como a educação, a saúde, a habitação, etc. Essas medidas, segundo os arquitetos do então governo eram necessárias em face das dificuldades financeiras que cresciam em função do excesso de responsabilidades assumido pelo Estado. O remédio seria o Estado diminuir suas responsabilidades com as áreas sociais, repassando-as para o mercado que, além de operar através do financiamento privado, deveria repassar ou dividir com o mercado os mecanismos de regulação e controle. Assim, advogava-se uma concepção neoliberal de Estado, segundo a qual o regulador da economia passa a ser o mercado, e o Estado não deve intervir na implementação de políticas públicas de corte social, tendo em vista que investir nessas políticas acarretaria o aumento do déficit público. Em síntese, o pressuposto da reforma estatal diz respeito à redução da própria ação estatal e seu conseqüente repasse de atribuições ao setor privado ou não estatal.

Para Dourado (2000, p. 290),

A reforma de Estado, implementada nos anos 90, sobretudo, na gestão Fernando Henrique Cardoso coaduna-se aos preceitos neoliberais, estruturada com base em novos processos de regulação e gestão centrados na defesa da minimização do papel do Estado no tocante as políticas públicas. Sob o discurso de sua ineficiência, e conseqüentemente, das políticas públicas, tem se efetivado um desmonte do setor público.

Assim, para o autor, o objetivo da reforma não se resume, apenas, a encolher o setor público, mas, o seu próprio “desmonte”. Dessa forma, busca-se eliminar ou redefinir a escala de direitos sociais, fortalecendo e ampliando a

iniciativa privada. Em consonância com esse raciocínio, Lima Neto e Lodi (1998, p. 50) afirmam que:

Tal reforma está ancorada na concepção de que o Estado brasileiro não pode e não deve continuar executando determinadas políticas públicas. Ao contrário, deve passar essa responsabilidade ao mercado, restringindo-se a coordenar sua execução. Esses encaminhamentos, segundo os cânones da política econômica em vigor, são indispensáveis para a redução estrutural do déficit público, um dos pilares do plano de estabilização.

Dessa forma, muitas medidas foram tomadas na direção de contenção e redução de recursos, sobretudo aqueles destinados à área social, cujos setores como educação, saúde, segurança etc., tornaram-se exemplos expressivos das iniciativas reformistas. Todavia, como bem destacam os autores, a nova lógica reformista processa a re-configuração do papel do Estado, que não deve ser o executor direto das políticas públicas, mas, o coordenador.

É importante destacar que, em função das medidas que evidenciam a redução dos investimentos públicos na área social, se processou um impacto imediato para a educação de nível superior, que pode ser percebido na asfixia salarial dos professores, na instituição de mecanismo cujo objetivo é estimular maior competitividade entre os docentes, como é o caso da Gratificação de Estímulo a Docência (GED) ou, ainda, no 'estímulo' à diversificação das fontes de financiamento através de algumas atividades realizadas pela Universidade, como é o caso dos cursos de Especialização, cujo modelo de financiamento privado passa a descaracterizar a instituição como pública e gratuita.

Ao analisar a política de financiamento do governo Fernando Henrique Cardoso para a educação, Pinto (2002, p. 125) destaca a ênfase dada à otimização dos recursos. Assim, afirma o autor,

No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a

sua utilização por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior participação da sociedade. Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do Ensino Superior...

Ou seja, para Pinto, o discurso da otimização esconde, na verdade, a política de corte no setor, pois, o problema não estaria na insuficiência de recursos, mas, sim, na má utilização que se faz dos recursos existentes. No caso específico, e face à prioridade do próprio governo FHC, que é o ensino fundamental, o discurso da otimização de recursos simplesmente é falacioso quando aplicado às IFES. Não apenas foram reduzidos recursos como foram criadas as condições para que as universidades passassem a ser agências de venda de serviços sociais, levando a níveis elevados de privatização (GENTILI, 2001; LEHER, 2001).

Diante do compromisso maior, pelo menos em termos de financiamento, com a educação básica, criou-se uma divisão entre os diferentes níveis de ensino. Para Lima Neto e Lodi (1998) tal ação explica-se pelo argumento (insustentável) de que investimentos em educação superior comprometem o desenvolvimento do ensino fundamental. É importante destacar que medidas como essa implementada pelo governo FHC segue de perto a orientação do Banco Mundial. De maneira convincente e esclarecedora, Lima Neto e Lodi, (1998, p. 49) explicitam que:

Articula-se um discurso objetivando convencer diferentes setores da sociedade de que os investimentos em educação superior comprometem o desenvolvimento do ensino fundamental (...) Essa equivocada contraposição entre ensino básico público e ensino superior público, é na verdade fabricada e estimulada pelo BIRD, que não vem medindo esforços no sentido de convencer (leia-se exigir) os governos dos países do Terceiro Mundo a dedicarem-se precipuamente, ao nível fundamental da educação formal.

Dessa maneira, para o discurso oficial tornou-se necessário um maior investimento nesse nível de ensino, sob a justificativa de que os investimentos

seriam responsáveis pela diminuição das desigualdades sociais. Entretanto, apesar disso, não se percebeu um maior investimento da União nessa modalidade de ensino durante o governo FHC, tendo em vista que os recursos aplicados, ou a ele destinados, originam-se da receita proveniente de impostos dos Estados e municípios, cabendo à União, apenas, a ação supletiva do seu financiamento. Sob essa lógica foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A função re-distributiva não foi colocada em prática, como demonstra Davies (1999), o que enfraquece a tese advogada pelo então governo de priorizar o financiamento do ensino fundamental.

Retomando a presença dos organismos multilaterais na política educacional, é importante lembrar, com Dourado (2002, p. 240), que:

A atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ao tomarmos o caso específico do nível superior, as diretrizes que visam a sua reforma espelham, igualmente, as orientações desses organismos multilaterais. O Banco Mundial e o FMI, em especial, sugerem aos países em desenvolvimento, entre outras medidas:

A busca do equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos, desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc. Privatização das empresas e dos serviços públicos, entre esses se destacando os serviços educacionais de ciência e pesquisa, de cultura e de saúde. (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 68).

Em outras palavras, as orientações – se é que podemos denominá-las de orientações – implicam a progressiva redução da participação do Estado no financiamento da educação, sobretudo a de nível superior. Nesse sentido, Silva

Jr. (1996, p. 24) afirma que *“Face ao atual modelo de estado em construção inspirado pelo ideário neoliberal, o financiamento da educação superior parece estar cada vez mais fora da esfera estatal”*.

Como consequência de tais políticas e medidas, as restrições financeiras têm causado grandes constrangimentos às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), forçando-as a percorrerem o caminho das novas fontes de financiamento – o da geração de recursos próprios através da venda de vários serviços. O interesse desses organismos multilaterais em interferirem nas agendas políticas, sobretudo nas dos países em desenvolvimento, tem o intuito de reduzir gastos com o financiamento de políticas sociais para uma possível redução do déficit público.

Podemos correlacionar a essa tendência a criação das Fundações de Apoio ao Desenvolvimento (FADE), fixada pela Lei nº 8.958 (BRASIL, 1994) de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica e as Fundações de Apoio. Velloso (2000, p. 51), por exemplo, ao abordar essa questão num quadro mais amplo, assevera que *“A gestão financeira das Universidades Federais padece de rígidas restrições orçamentárias, típicas na América Latina, o que motivou as Instituições a criarem fundações privadas para a captação e gestão de receitas próprias”*.

A afirmativa de Velloso indica o estímulo institucionalizado à diversificação das fontes de financiamentos que, todavia, compreende o conjunto de serviços prestados pelas universidades à sociedade e/ou ao mercado, com exceção das atividades de ensino em nível de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*. Quando se considera particularmente a chamada relação universidade/empresa, uma série de serviços é ‘prestada’, processando, nesse caso, a captação de recursos para a universidade. Por isso, as análises realizadas por Sguissardi e

Silva Jr. (2001, p. 70) a respeito da reforma do Ensino Superior proposta pelo MEC denunciam *“um gradativo afastamento do Estado das responsabilidades constitucionais de manutenção desse serviço público estatal e indução à busca de recursos para sua manutenção junto a fontes privadas, incluindo-se a adoção do ensino pago”*..

Nesse panorama de busca de fontes alternativas de financiamento para as instituições públicas de ensino superior, pode-se incluir o movimento vigoroso de expansão dos cursos de PGLS, enquanto fonte alternativa de geração de *“receita própria não desprezível”* (SOUZA, 1996)

De acordo com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 370 (BRASIL, 1996)⁴, os cursos de especialização são tratados como atividades de extensão, o que os retiram do âmbito das atividades de ensino. Neste sentido, o governo buscava abrir uma brecha legal para a existência de cursos pagos nos estabelecimentos oficiais. Isso resultaria no aumento ainda mais expressivo no oferecimento dos cursos de especialização pagos. A expansão que testemunhamos atualmente decorre de outros fatores, muitos dos quais formados pelo corte duplo que a reforma neoliberal apregoa, ou seja, o financeiro e o ideológico.

Os impactos desse processo são percebidos nas atividades de extensão que Weber (2000, p. 16) aponta que se configuram como uma *“... maneira de suprir a ausência de financiamento específico e também de complementar o salário dos seus professores, muitos deles excluídos do apoio dado pelas agências de fomento à pesquisa”*.

⁴ O Projeto de Emenda Constitucional nº 370 (BRASIL, 1996) buscou alterar modificações no artigo 207 da C.F., que trata da autonomia universitária, não obtendo, no entanto, aprovação pelo legislativo. Recomendava, entre outras questões, a cobrança de taxas nos cursos de especialização. Para Trindade (2000, p. 32) nesta proposta de emenda ao artigo 207 da Constituição, o que está em jogo, além da questão da autonomia *“são as novas relações entre Estado, universidade e seu financiamento”*.

Destaca a autora que tal iniciativa tem por pressuposto a busca alternativa de recursos financeiros para a Universidade. Parece ser, também, uma atitude de determinados grupos de docentes que se formam nos departamentos e buscam alternativas para solucionar a defasagem salarial que o governo Fernando Henrique Cardoso impôs a essa categoria.

Entre outras razões, podemos citar que as políticas públicas que vinham sendo implementadas no âmbito da reforma do ensino superior espelham novos contornos para a relação público e privado e isto se materializa nesse estímulo à busca de aportes financeiros alternativos ao financiamento estatal das IFES, onde, cada vez mais, a esfera privada adensa a pública. Assim, é importante observarmos que limites são impostos a essas duas esferas para que possamos compreender essa lógica que pressupõe esse financiamento híbrido, onde se alternam recursos públicos e privados. Este é o assunto que trataremos a seguir.

1.3 – Diferenciando público e privado

Como a Reforma do Estado pretende modernizar as atividades estatais e propõe que isto seja feito a partir da racionalidade do mercado – o que pressupõe novas delimitações para as fronteiras público e privado, onde o espaço do primeiro é encolhido e conseqüentemente o segundo é ampliado – é interessante que possamos perceber como essas duas esferas se delimitam, sobretudo para que possamos compreender que impactos essa nova delimitação pode ter para a instituição universitária.

Antes, porém, é preciso discutir a concepção de Estado que permeia essa Reforma. Assim, sendo o Estado a instância que dá materialidade e confere ação aos objetivos políticos, é necessário entendermos o seu papel nessa nova “ordem” social de reconfiguração dos mecanismos que dinamizam o processo do desenvolvimento capitalista.

Para Offe e Ronge (1984, p. 123), “*o Estado não defende os interesses particulares de uma classe, mas sim os interesses comuns de todos os membros de uma sociedade capitalista de classes*”. Esses autores definem a função do Estado enquanto órgão mediador dos interesses entre distintas classes sociais, o qual prioriza ações que visam à retroalimentação do sistema capitalista. Ao analisar o conceito de Estado em Offe, Azevedo (1997, p. 48-49) argumenta que:

Na sua acepção, o poder do estado depende do processo de acumulação para existir enquanto tal e para preservar sua autonomia no sentido de que seja garantido o exercício do poder público, ainda que este exercício volte-se para o favorecimento do processo de acumulação.

O que se pode perceber nessas afirmações é que o Estado não é necessariamente a favor de uma classe, nem contra outra, mas que impõe regras e ações que regulam as relações entre classes sociais distintas, garantindo a ótica da acumulação capitalista.

Dessa forma, ao favorecer o processo de desenvolvimento do capital através de suas ações, o Estado pode assumir um papel regulador, que visa ao atendimento das necessidades básicas da população, tais, como, educação, saúde, previdência, entre outras, ou assumir uma perspectiva de afastamento dessas necessidades, como é o caso do postulado neoliberal, que entende que investimentos nos setores sociais representam um retrocesso para a economia e se ausentam da responsabilidade de promover o bem comum. Nessa perspectiva, contraditoriamente, as desigualdades sociais originadas pelo mercado podem ser corrigidas pelo próprio mercado.

A expressão dessa concepção na educação, sobretudo para a educação superior, se configura numa proposta de reorganização do seu espaço social segundo uma lógica de mercado, numa redefinição dos conceitos de público e privado.

Sguissardi e Silva Jr. (2001, p. 90), ao abordarem o conceito de público e privado inspirado em autores que realizam suas análises a partir da relação Estado/Sociedade e Sociedade Política/ Sociedade Civil, entendem que:

O conceito de público é tomado como sinônimo do conceito de estatal, de pertença ao aparelho de Estado, responsável pela administração pública. Em decorrência, o que é privado, ou seja, do âmbito da sociedade civil, jamais poderá ser público, isto é, do âmbito do aparelho do Estado.

Ao analisarmos tal conceito indagamos a respeito de fronteiras aparentemente tão bem delimitadas entre as esferas público/privado, sobretudo se lançarmos nosso olhar sobre a proposta de reforma do ensino superior público. Percebem-se, nas orientações do governo FHC, tentativas para a redução do espaço público e a conseqüente ampliação do espaço privado. Nessa lógica evidencia-se a atual estratégia de reestruturação do Estado e de suas funções, que se materializa pela redução progressiva da intervenção estatal e sua progressiva dinâmica de transferência para o setor privado.

Chauí (2000, p. 211) em face desse contexto de Reforma, entende que:

A Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

É nesse campo dos direitos sociais que se insere a educação, e no que diz respeito ao ensino superior essa nova delimitação da relação público e privado, sobretudo a partir do entendimento de que público não é sinônimo de estatal, vem conferir ao serviço público um financiamento não necessariamente de origem estatal. A cobrança de taxas nos cursos de Especialização é um exemplo, visto que coloca em risco o direito constitucional ao ensino público gratuito.

Baía (1996, 77), ao reportar-se às conseqüências da Reforma do Ensino Superior para a instituição Universitária, afirma que:

Desse modo as Universidades públicas passaram a enfrentar sérias lutas por sua sobrevivência. Diante deste quadro que se moldura nacionalmente, as Universidades públicas se ressentem das suas antigas condições de existência, ante essas políticas neoliberais (que nada têm de novas), que as esfacelam como as instituições que, socialmente deveriam ser. Seus maiores danos estão: Nas políticas de contenção de verbas, na asfixia financeira, na perda geral da qualidade de ensino e o desmantelamento salarial de seu corpo docente.

Assim, esse contexto de contenção de verbas das IFES – cujas conseqüências, à primeira vista, se fazem notar no desmantelamento salarial dos seus servidores – e a manutenção do ensino, em longo prazo, implicam maiores conseqüências que podem ameaçar a identidade social da Universidade.

Dessa forma, Baía percebe ser a estagnação dos recursos para a Universidade:

Um redil que obriga a ser obediente àquilo que for ditado pelo empresariado hegemônico e posto em prática pelos tecnocratas. A compressão salarial a que é submetida a categoria docente é uma das táticas deste cerco (BAÍA, 1996, p. 48).

As conseqüências podem ser percebidas através da formação de grupos, que instituem uma nova cultura departamental, onde o favorecimento de estruturas privatizantes, como as fundações de apoio, permite um certo empresariamento dos docentes, que passam a prestar serviços de natureza privada na instituição pública.

Assim, essa lógica de redução orçamentária dos recursos destinados aos gastos sociais e de apoio institucionalizado a atividades privatizantes conduz a uma crise institucional, que, no dizer de Giannotti (apud BAÍA, 1996, p. 48) traz conseqüências graves visto que '(...) *A Universidade hoje se tornou incapaz de*

definir claramente seu projeto. Uma das causas dessa perda de identidade parece-me ser uma profunda redefinição da tensão contemporânea entre o público e privado’.

Essa mesma tensão público / privado mediante a redefinição do papel estatal com relação aos direitos sociais tem provocado, no entender de Santos (2001), essa crise institucional, a qual se caracteriza como proveniente da crise do Estado providência e apresenta em seu bojo a deterioração progressiva das políticas sociais, cujas conseqüências para a Universidade estão presentes na sua crise financeira, que a obriga a rediscutir seu papel social. Gentili (1998, p.321), ao reportar-se a esse contexto, afirma que: “(..) *Reforma da educação tem a ver com redução de investimento público nas áreas sociais, com a privatização dos direitos sociais e do espaço público*”.

Percebemos, a partir desses autores, que a proposta de reforma para a instituição Universitária se apresenta danosa a essa instituição tendo em vista que, ao se rediscutir seu projeto, busca revisar o conceito de autonomia e a própria especificidade organizacional, isto no sentido de aproximação da lógica empresarial diferente da lógica da instituição pública e acadêmica. A retórica utilizada salienta a própria autonomia e a responsabilidade social. Assim, a autonomia passa a significar também “flexibilização”, seja no sentido de captação de recursos de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas, seja na tentativa de instituir estruturas não burocráticas nos seus contratos de serviço.

É uma redefinição do conceito de autonomia universitária cujo intuito é materializar essas novas relações entre público e privado. A seguir, veremos esse conceito.

1.4 – A autonomia universitária

A autonomia, ao longo da história da Universidade, adquiriu vários significados. Para Sguissardi (1998, p. 30):

Nos quase mil anos de história da Universidade, poucos conceitos foram alvo de tanta controvérsia como o de autonomia. Ele tem servido para justificar projetos e ações de governos, partidos, comunidades e corporações visando conformar de múltiplas e diferentes / divergentes formas a estrutura e o funcionamento da instituição universitária ou de Ensino Superior através dos séculos, desde Bolonha, Paris, Oxford e Salamanca.

Num sentido mais geral, autonomia pode significar “*capacidade de se reger por leis próprias*” (BARROS e SILVA, 1998, p. 20). Entretanto, no caso das Universidades, a autonomia tem sido restrita às suas atribuições.

Assim, esse conceito que se limita aos objetivos para o qual a instituição foi criada compreende , para as Universidades públicas, autonomia didática, científica e administrativa. Conforme consta no texto constitucional, cujo artigo 207 define que “*As Universidades gozam de autonomia didático-científica e administrativa e de gestão financeira e patrimonial*” (BRASIL, 1988).

Mas, que competências definem esse conceito? Vejamos:

A autonomia didática implica a definição do tipo de conhecimento a ser transmitido nas instituições assim como a forma da sua transmissão, enquanto a autonomia científica pode ser definida como a forma pela qual os problemas podem ser pesquisados e que parâmetros utilizar nas análises dos resultados. Isto independente de interesses externos, que possam contrariar a lógica imbuída no processo de conhecimento. Assim, percebemos que a autonomia didática e a autonomia científica são complementares, tendo em vista que elas referem-se, por um lado, à construção do conhecimento e, por outro, à conseqüente forma de disseminação deste conhecimento.

A autonomia administrativa diz respeito à elaboração de normas concernentes à organização interna da instituição, a qual corresponde à capacidade da Universidade de estabelecer uma política para atingir seus objetivos propostos, (re) elaborar os regimentos de suas unidades e diversos órgãos, elaborar e fazer valer seus estatutos, implantar a carreira docente, escolher seus dirigentes segundo normas e legislações específicas, fixar acordos, além de elaborar seu orçamento, entre outros.

Assim, a autonomia universitária foi concebida para ser a capacidade de auto-gestão e auto-regulamentação, seja das atividades de ensino, pesquisa ou extensão, por uma comunidade acadêmica constituída por um corpo docente de alta competência, comprometida com as atividades próprias da instituição.

É citado, ainda, na Constituição Federal que elas “*obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”. Isto é o que vem a definir as funções da Universidade, cuja finalidade é a de ensino e pesquisa. Entretanto, esse conceito de autonomia, característico da instituição que se propõe a construir o conhecimento sem influências do Estado ou da religião tem sido revisto. E as novas proposições que surgem buscam ressignificá-lo mediante essas propostas de reforma do ensino superior, as quais se coadunam, como afirmamos anteriormente, com os preceitos do Banco Mundial. Isso se deve ao fato de ser o conceito de autonomia não só o veículo condutor da captação de recursos próprios propostos pela Reforma, mas, também, por ser essa autonomia a forma que a Universidade tem de pensar e expressar seu caráter público.

Sguissardi (1998, p. 34) em suas análises a respeito do tema “autonomia universitária”, argumenta que:

A partir de análises que privilegiam a quantidade da clientela, o custo / benefício do sistema, a diferenciação institucional, a necessidade de o Estado retirar-se quase

por completo da Administração e manutenção do Ensino Superior, o incentivo à privatização, a obediência estrita às demandas do mercado, a diversificação de fontes de recursos, o interesse privado em lugar do público sobre o ensino, justificando desta forma o ensino pago, o Banco Mundial reivindica maior autonomia para as instituições públicas. Isso se traduziria em ampla descentralização das funções administrativas, entre as quais se destaca a atribuição, delegada a cada IES, “para estabelecer cobrança de matrícula, contratar e despedir pessoal, e utilizar verbas orçamentárias de forma flexível nas distintas categorias de gastos”.

São orientações cujo intuito é o de favorecer a ampliação do conceito de autonomia, incluindo o entendimento de ser ele relativo ao financeiro, não apenas no sentido de sua gestão. Em linhas gerais, refere-se ao fato de o Estado poder continuar sendo o principal provedor das Universidades, mas, cada instituição poderá ter autonomia para captar recursos alternativos junto a outras fontes que não a estatal, o que indica um modelo de Universidade sem plena garantia de financiamento por parte do Estado.

Esse entendimento é importante para que possamos compreender os rumos expansivos dos cursos de Especialização nas IFES, cujo modelo de financiamento está contido nas orientações da reforma do ensino superior, seja do ponto de vista dos recursos que entram para a Universidade ou do salário adicional propiciado aos grupos envolvidos com essa atividade, que se formam nos departamentos.

Assim, autonomia passa a distanciar-se de seu conceito original e ser entendida, segundo essa agenda, como

distanciamento dos controles do poder público e como capacidade / exigência de busca de recursos das mais distintas fontes: anuidades escolares, vendas de serviço de assessoria, desenvolvimento de processos e produtos que interessem diretamente ao mercado, etc. (SGUISSARDI, 1998, p. 34)

Como a Constituição Federal não permite a cobrança de taxas nas atividades de Ensino, essas orientações passam a ter seus reflexos através da

realização de outras atividades presentes no cotidiano acadêmico e que se tornam objeto de interesse do mercado. Ou seja: É a autonomia universitária pautando-se pelas demandas do mercado o que vem introduzir um novo sentido para esse conceito que vem a ser o de “autonomia financeira”, ou seja, a capacidade de gerar recursos, o que, segundo Gentili (1998), aponta para a “privatização invisível da Universidade”, tendo em vista a própria possibilidade de a universidade passar a autofinanciar algumas de suas atividades.

Com relação a esse processo de privatização das IFES, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (apud SGUISSARDI e SILVA JR., 2001, p. 144) entende ser ele “*Caracterizado por um progressivo e acelerado descompromisso da política oficial na dotação orçamentária da rede pública*”.

Assim, há um clima favorável à privatização que adensa o interior das IFES, através da estagnação do seu orçamento (deficitário) e isso tem fortalecido as Fundações de Apoio, cujo objetivo é suprir as carências de recursos públicos, propiciando um clima favorável à desagregação do ambiente acadêmico, tendo em vista a formação de subgrupos que passam a empresariar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para materializar essa concepção de autonomia universitária, o Banco Mundial, um dos agentes propugnadores das políticas neoliberais em educação, vem defender a seguinte tese:

Uma série de incentivos devem ser usados para que as IES busquem variar e aumentar suas fontes privadas de recursos. O fim da gratuidade contribuiria para a diversificação de recursos, vista como melhor fator da autonomia institucional. A autonomia é vista aqui como autonomia financeira, que, no entender do banco, seria um conceito vazio se “as instituições dependerem de uma única fonte de financiamento fiscal” (SGUISSARDI, 1998, p. 35).

Assim, o Banco Mundial, em conjunto com a então política para as IFES, parece preocupar-se em desvincular as IFES do seu financiamento de origem estatal, via autonomia financeira, o que difere da sua idéia original de autonomia que prevê gestão de recursos provenientes do Estado, seu mantenedor.

É um novo entendimento para o conceito de autonomia que parece espelhar não só orientações do Banco Mundial, mas, também, a da reforma do ensino Superior, proposta no bojo da Reforma do Estado brasileiro.

Souza (1996, p. 31), ao apresentar um diagnóstico do sistema de ensino superior e os principais problemas a serem enfrentados na visão do Ministério da Educação, entende que as universidades públicas não parecem gozar de autonomia administrativa e financeira, como prevê o artigo 207 da Constituição Federal. Isso porque a universidade, enquanto instituição pública, tem nos atuais contratos de trabalho as regras do serviço público e está sujeita a desembolsos públicos e se reporta à autonomia, afirmando que:

Isto se aplica hoje às Universidades privadas e a algumas instituições públicas estaduais. As instituições federais não gozam de qualquer autonomia administrativa e financeira. Estão submetidas a regras estritas do serviço público, tanto em pessoal quanto nos demais gastos, sendo esta a causa principal do seu elevado custo e da ineficiência que se observa no sistema (1996, p. 31).

Indicava o então Ministro da Educação no governo FHC que o sistema hoje vive o paradoxo de investir um alto volume de recursos (18% de arrecadação de impostos vinculados à União) para atender um baixo número de alunos de graduação, quando comparados ao investimento realizado pelo setor público. Em sua argumentação considerava que *“O conjunto do orçamento, incluindo pessoal ativo e inativo, já compromete hoje 108% da verba destinada pela constituição à educação (...) com o Ensino Superior. Excluindo os inativos, chegamos a 76%”* (1996, p. 31).

Convém lembrar que a Constituição Federal, ao definir as competências dos níveis de governo com relação ao financiamento da Educação pública, atribui aos Estados, Distrito Federal e Municípios a responsabilidade de investirem 25% dos impostos que dão origem aos recursos destinados à Educação para o nível de Educação básica, e para o Ensino Superior, 18%, dos impostos que se constituem recursos para educação, em nível da união. Lembramos, ainda, que, com relação ao financiamento das Universidades públicas, é contabilizado, como parte de seus custos, um montante para fazer face aos investimentos nos hospitais Universitários. Tendo em vista que o Sistema de Saúde Nacional não consegue dar conta da demanda por atendimento médico hospitalar, ficando, dessa forma, os hospitais universitários financiados parcialmente por recursos destinados ao Ensino Superior, o que onera, logicamente, os custos das Universidades. Nesse sentido Martins Filho (1998, p. 86), afirma que:

As Universidades públicas brasileiras cumprem funções que as Universidades Americanas nem de longe correm o risco de assumir como carregar nos ombros parte substancial do atendimento médico hospitalar destinado as populações mais pobres. Num cenário onde o sistema público de saúde entrou em colapso porque a maioria dos hospitais particulares se descredenciou do sistema governamental.

Tal situação vem onerar o custo das IFES, tendo em vista que parte do seu financiamento destina-se a despesas com hospitais, que irão atender às demandas da população por um sistema de saúde.

Dessa maneira, os advogados da tese, de que as IFES têm alto custo e baixa produtividade, ao buscarem a modificação legal que altere o princípio de autonomia, fazem-no observando a liberdade para garantirem financiamento de origem não estatal para a Instituição Universitária.

Para Sguissardi (1998, p. 42): “As *Universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do poder público e a*

iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino (...)”.

É a lógica do mercado adentrando nas Universidades públicas, sendo visto como um passo significativo para o processo de privatização. O veículo condutor dessa lógica tem sido a própria autonomia universitária que, passa a ser controle dos interesses do mercado, justificando-se tal ação pelo colapso produzido no financiamento de origem estatal das IFES que, segundo Durham (1996), surgiu com a crise fiscal, desde os anos 80. Vejamos um pouco dessa crise no financiamento das IFES.

1.5 – O financiamento das IFES

Tendo em vista a busca do equilíbrio da contabilidade pública, as ações nos setores sociais, conforme já foi citado, sofrem uma crescente deterioração. Assim, na perspectiva desse equilíbrio, a reforma da educação superior passa a ter, como consequência das suas medidas, o arrocho salarial dos docentes e servidores em geral, a eliminação de postos de trabalho e a redução significativa dos seus recursos, o que tem produzido, enquanto impacto, o próprio desfacelamento das IFES. Um exemplo disso está presente na política de pessoal docente adotada, na qual é comum a contratação provisória de professores substitutos para atuarem na graduação, em vez de se realizar concurso público para atender às necessidades dos seus quadros docentes.

A opinião da Andes (apud SGUISSARDI, 2001, p. 153) a esse respeito, sinaliza que: *“Isto significa na prática, uma terceirização do Ensino, pois, sem a realização dos concursos no final de seus contratos, novos substitutos são contratados (...)*”.

São mecanismos como esse que visam a evitar que se onere os custos das IFES e estão fundamentados na idéia de flexibilização, que pressupõe, além da idéia de eliminação do regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva.

Assim, se tal medida de contenção de recursos, por um lado, tem provocado o aumento do número de professores substitutos, por outro, tem gerado um movimento interno dos professores em busca de melhorias salariais. Isso pode ser percebido através das participações dos docentes nos cursos de Especialização. É importante destacar tal fato para que possamos relacionar a realização dessa atividade ao crescente afastamento do Estado do financiamento das IFES, presente na Reforma do Estado.

São medidas que vêm materializar os esforços conjugados do Estado na implantação da sua reforma para o ensino superior e que, concomitante à resistência a novos investimentos nos orçamentos das IFES, começa a apresentar, gradativamente, o interesse em cobrar taxas nas suas atividades. Os argumentos de Durham (1996, p. 53), mostram a posição oficial que justifica tais medidas:

Concretiza-se uma ameaça séria a própria viabilidade do sistema caso não se reformulem os procedimentos de financiamento governamental e a estrutura de gastos do Ensino Superior público, pois já se atingiu o limite máximo das possibilidades de utilização de recursos públicos tanto em termos absolutos como relativos.

Esse argumento refere-se à impossibilidade da manutenção do atual sistema de financiamento das IFES, tendo em vista o déficit fiscal da máquina Estatal. Essa mesma autora aponta, ainda, que:

No sistema atual, as instituições públicas contam com a continuidade do volume de recursos públicos recebidos por meio de uma forma perversa de vinculação a qual reside no pagamento direto, pelo Estado, da folha de pessoal. Como os servidores gozam de estabilidade e irredutibilidade de

vencimento o custo da folha é também irredutível, ele cresce continuamente em função de benefícios legais associados à carreira e ao regime jurídico único do funcionalismo público. (DURHAM, 1996, p. 56).

Para ela, o próprio déficit fiscal, aliado ao vínculo jurídico mantido entre os funcionários e o Estado, tem conduzido a uma grave crise em seu financiamento.

Assim, esta autora afirma que:

A eficácia de qualquer política depende de uma profunda alteração das relações entre o Estado e as Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas. Essa alteração implica substituição de controle burocrático centralizado por um sistema que aumente a autonomia das instituições, libere-as do emaranhado sufocante de exigências formais, agilize os processos de criação de instituições e autorização de cursos, ao mesmo tempo em que promova a permanente melhoria do ensino por meio de avaliações periódicas (DURHAM, 1996, p. 57).

Para viabilizar essas propostas que surgem no âmbito da reforma do Estado foram introduzidas medidas de flexibilização para tornar as instituições livres da burocracia estatal que, na linguagem do Ministério da Educação, precisam ser modernizadas e racionalizadas no que diz respeito à organização interna das Universidades. O centro dessa discussão torna-se a reconceituação da autonomia universitária. Assim, é possível, através deste veículo, introduzir nas IFES uma nova lógica para as Universidades, visando, assim, a diminuir os investimentos originados do setor público. Algumas conseqüências dessas medidas já se fazem notar, como é o caso da progressiva oferta de cursos de Especialização, que parece ser atrativa fonte de renda, tendo em vista a ampliação, cada vez mais freqüente, da sua oferta, o que pode ser facilmente observável nos jornais locais⁵. Assim, devemos entender um pouco o que pode significar a privatização do campo educacional.

⁵ Os jornais locais freqüentemente apresentam anúncios comunicando à sociedade em geral a realização dos cursos de Especialização na UFPE.

1.6 – (Des) caminhos da privatização em curso

Segundo a lógica instituída no Estado brasileiro, o mercado deve ser o único regulador da economia. Conseqüentemente, o Estado deve deixar de intervir, porque *“A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da República”* (CHAUÍ, 2000, p.211).

Assim, nesse modelo, as atuais dificuldades econômicas têm origem no excesso de responsabilidade assumida pelo Estado, o que o torna deficitário. Nessa perspectiva, para sanar essa dificuldade é necessário que as atividades econômicas voltem-se para a iniciativa privada e sua regulamentação seja tarefa do mercado. O Estado desobriga-se de determinadas funções e repassa para a iniciativa privada a oferta de alguns serviços e, ao se afastar de seu papel de provedor, passa a assumir a função de fiscalizador. É a dinâmica da delegação para o espaço privado do conteúdo público.

Dessa forma, associada à redução do gasto público, surge a política de privatização enquanto medida capaz de promover o equilíbrio orçamentário necessário. Entretanto, um outro aspecto, além do econômico, deve ser enfatizado: a desregulamentação de práticas estatais.

Sobre essa questão, Torres (1995, p. 125) afirma que:

As políticas de privatização são importantes nas Reformas orientadas a impulsionar o mercado e portanto constituem uma preferência de política do neoliberalismo. Por um lado, mediante a privatização de empresas do setor público, reduz-se a pressão sobre o gasto fiscal. Por outro, a privatização constitui um instrumento muito apropriado para despolitizar as práticas regulatórias do Estado nas áreas de formação de políticas públicas.

Essa assertiva conduz ao entendimento de que na privatização não é apenas o aspecto econômico que é relevante. Há, também, um aspecto ideológico, subjacente a sua prática, presente nessa ênfase que se dá ao

mercado e que na visão oficial é considerado eficiente, enquanto o Estado, por sua vez, é possuidor de uma estrutura arcaica, burocrática e onerosa aos cofres públicos.

Gentili (1998, p. 321), em suas análises sobre as várias modalidades de privatização, entende que

A privatização constitui uma estratégia global da atual reestruturação capitalista. A redução progressiva de intervenção estatal supõe uma série de dinâmicas diferenciadas que só podem ser compreendidas no contexto e no quadro de cada atividade em processo de transferência.

No campo educacional, essa proposta se efetiva através da redução da atuação da esfera estatal na alocação de recursos destinados ao seu financiamento. É a transferência dessa responsabilidade aos indivíduos ou mesmo às empresas.

Durham (1998, p. 11), ao analisar o modelo de financiamento estatal das IFES, o qual, na sua visão encontra-se em colapso, justifica a privatização, quando afirma:

A verdade é que existe uma necessidade permanente de mudança do modelo, quer seja no sentido chamado neoliberal, quer seja em outro qualquer que se consiga criar, pois ele se tornou inviável nos termos em que tradicionalmente se cristalizou.

Seus argumentos caminham na direção de articular a crise fiscal dos anos 80 (agravado nos anos subseqüentes) à incapacidade da própria instituição de administrar seus recursos, tendo em vista o colapso do modelo incrementalista⁶ aliado a atividades extremamente complexas que se desenvolvem no interior das Universidades e que implicam aumentos crescentes dos custos do sistema de ensino superior, seja com relação às atividades de ensino, de pesquisa ou de

⁶ O modelo incrementalista corresponde a uma organização das universidades (e outras instituições de nível superior), cujo funcionamento depende não só da garantia de manutenção

extensão, para atender ao desenvolvimento econômico, social e cultural emergente. Assim, os atores do processo de privatização em cena advogam que é necessária a diversificação das fontes de financiamento, tendo em vista a própria diversificação das atividades a serem desenvolvidas no sistema, que não suporta mais o custo elevado das IFES. Assim, se torna necessário substituir o controle burocrático estatal por um sistema que incentive a autonomia plena (leia-se de gestão de recursos), orientada pelo controle de desempenho, como é o caso da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que vem instituir gratificações aos docentes universitários de acordo com sua produção acadêmica. Entretanto, é fundamental discutir quais as conseqüências dessas reformas para a universidade em si e para o conjunto da sociedade.

Weber (2000) nos chama a atenção para as atividades de extensão (nas quais indevidamente se têm incluído os cursos de Especialização), que têm se tornado caminhos de financiamento alternativo. Aponta, também, para possíveis ajustes no projeto de autonomia universitária e nos contratos de gestão para assegurar novas fontes de recursos, o que implica a transformação do próprio padrão de gestão universitária atual.

Essa autora apresenta, ainda, que um impacto provável para essa instituição seria o possível esvaziamento da universidade crítica, comprometida com a democracia, em função da universidade que se pauta pelas demandas de mercado.

Entretanto, mesmo apresentando um futuro incerto para a universidade que se diz democrática, o que percebemos nesse conjunto de orientações nas quais se pautam a reforma do ensino superior é que não parecem ser tendências só

do mesmo volume de funcionamento, ano após ano, mas, de seu constante incremento (DURHAM, 1998, p. 10).

para o sistema de educação superior brasileiro, mas, sim, para toda a América Latina. É o que afirma Dourado (2000, p. 283), ao apontar que:

Este cenário privatista é fruto, dentre outros, do fato de o poder público não ter priorizado a sua atuação na defesa da esfera pública ao delegar para o setor privado o papel de representação do público acarretando a privatização da esfera pública.

Assim, ao se instituir essas mudanças na Universidade, a lógica presente parece ser a de introduzir na esfera pública os pressupostos do mercado, quer seja na racionalização de seus custos, na otimização dos esforços no sentido de garantir uma maior produtividade ou mesmo na tentativa da flexibilização dos contratos de trabalho.

A proposta de privatização do público pode assumir dinâmicas diferenciadas. Segundo Gentili (1998, p. 75):

Se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

No campo educacional o processo de privatização do público pode assumir contornos variados em virtude da sua natureza ideológica, como os novos padrões de gestão, diversificação de fontes de financiamento, parceria, implantação de fundações, que são estruturas criadas para esse modelo de financiamento híbrido poder se realizar. O caso da oferta dos cursos de Especialização reflete esse novo cenário de transformações políticas e econômicas, cujos reflexos estão presentes no seu financiamento. Essa tem sido uma das respostas dada pelas IFES a esse novo contexto de políticas para a universidade, embora as respostas tenham sido variadas.

Em síntese, ao instituir-se a reforma do Estado, produziram-se reflexos nas políticas públicas de corte social. Nesse caso, as universidades sofreram

impactos e esses se fizeram notar, sobretudo, na sua lógica de financiamento. Assim, a autonomia universitária esteve presente nos diversos debates. E isto se deveu ao fato de ser esse princípio um dos eixos norteadores das relações entre universidade e mercado. Quando o discurso oficial sinalizou para a possibilidade de novos contornos entre as esferas público e privado, permitindo, assim, uma possível privatização de suas atividades, o fez resignificando o conceito de autonomia universitária enquanto mecanismo de fortalecimento das IFES como instâncias geradoras de recursos.

Tal entendimento é importante para que possamos compreender como se deu a expansão dos cursos de Especialização na UFPE, tendo em vista um contexto de políticas, em nível nacional, que favoreceu o surgimento de um modelo de financiamento híbrido para as IFES, admitindo, assim, recursos originados das esferas pública e privada.

Nos capítulos seguintes, vamos nos deter nos reflexos dessa política.

**CAPÍTULO 2 – AS NOVAS BASES DE REPRODUÇÃO
DO CAPITAL**

É objetivo deste capítulo apresentar as características dos cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu que surgem para atender a demanda por formação qualificada num contexto de transformações econômicas e sociais. Assim, questões como mudanças no mundo do trabalho e educação continuada se tornam relevantes para nossa discussão, visto que ajudam a elucidar a questão mais geral deste trabalho: a expansão da Pós-Graduação Lato-Sensu.

Assim, entendemos que a demanda por educação continuada surge em função da necessidade de inserção do sujeito no mercado de trabalho, “mercado” esse competitivo e, na atual conjuntura, incapaz de absorver todo contingente de indivíduos que passam por processos formativos de mão de obra qualificada.

Dessa forma, para contornar as contradições do processo de desenvolvimento e acumulação, os sujeitos estão sendo estimulados a ascenderem na escala social através de um sistema meritocrático, que busca a valorização do capital humano. Azevedo (1997, p. 25), ao discutir o postulado neoliberal defendido por Friedman, entende que para essa perspectiva “*é a oferta de chances educacionais que permite aos mais habilidosos, estimulados por um sistema meritocrático, ascender na escala social e econômica*”. Isto se justifica mediante a nova ordem econômica instituída.

A mudança do modelo taylorista/fordista estruturado em bases de produção rígida, produtos homogêneos, produção em larga escala, para o paradigma de acumulação flexível, que pressupõe

uma maior flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões (SGUISSARDI e SILVA JR., 1997, p. 34).

Uma vez que a transição do modelo fordista para o de acumulação flexível tem provocado grandes transformações no mundo do trabalho, este está a exigir um profissional, com uma nova qualificação. *“A nova base produtiva, bem como a financeirização do capital provocaram drásticas transformações no mercado de trabalho, acentuando o desemprego estrutural e promovendo sua estratificação”* (SILVA JÚNIOR, 1998, p. 95).

O fordismo não mais responde às demandas do estágio do desenvolvimento econômico e isto acontece em virtude da obsolescência da base tecnológica que lhe dava sustentação. Assim, necessária se faz a emergência de um novo paradigma, tendo em vista um mercado mais exigente que se agrava com o desemprego e o surto inflacionário. Torna-se arcaico o elevado grau de mecanização e divisão técnica do trabalho. O modelo que emerge articula microeletrônica, informática, química e genética. Assim, considerando as novas características que demandam do novo perfil do profissional que surge em função dessas mudanças paradigmáticas, a perspectiva que emerge é de *“novas qualidades pessoais”* para atender a essas novas tecnologias organizacionais (HARVEY, 1992; ANTUNES, 1999).

São essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho que têm propiciado a emergência de um profissional cuja base formativa esteja em permanente processo de qualificação, tendo em vista que, hoje, para a empresa, segundo Araújo (1999, p. 20), *“A oscilação das demandas do mercado e a renovação tecnológica determinam que o perfil dos trabalhadores e as suas características subjetivas devem mudar num movimento sem fim”*.

Dessa forma, os profissionais recorrem à educação continuada como aporte para atingir objetivos que remetem à busca de “méritos” educacionais, como um dos caminhos de busca dessas novas qualidades pessoais. Um dos impactos dessa busca por tais méritos é a emergência da demanda dos Cursos de Especialização, sendo eles, entre outros, um dos caminhos para o redimensionamento do perfil do trabalhador, exigido pela nova base produtiva.

Ao relacionar a *especialização*, enquanto uma das estratégias para a superação do modelo de produção taylorista/fordista pelo modo de acumulação flexível, definimos ela enquanto política educacional que visa a favorecer o processo de acumulação do capital. Vale lembrar, pois, que *“Marx não deixava de reconhecer que o poder público, mesmo legislando a favor do trabalho, estava em última instância, garantindo as condições gerais da produção e reprodução daquela ordem”* (AZEVEDO, 1997, p. 40).

Nesse sentido, entendemos a dimensão da política educacional enquanto política pública. Azevedo (1997, p. 50), ao discutir a educação como materialização de políticas públicas, destaca a política educacional *“sobretudo como um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo”*, o que significa que as políticas educacionais nesse contexto têm como pressuposto atender aos interesses da acumulação do capital. Ao se instalar a lógica da meritocracia institui uma relação entre indivíduos baseada na competitividade. Em suma, é a própria força de trabalho que, para garantir-se no “mercado”, busca mediações com a prática educacional no sentido de conferir-lhe (à própria força) a qualificação necessária para a sua própria capacidade de consolidação enquanto sujeito num processo de desenvolvimento econômico, de níveis cada vez mais ampliados. Ou seja: ir em busca de formação profissional.

Numa sociedade em que cresce a demanda por profissionais cuja base formativa remete a níveis mais elevados de educação, a proposta da especialização é tentadora e, no caso específico dos cursos de especialização que são oferecidos nas IFES, muito tentadora também parece ser a perspectiva da geração de recursos através dessas atividades, sobretudo porque ocorre num contexto de ausência de financiamento específico capaz de suprir as necessidades, seja de manutenção dessa instituição ou mesmo de uma política salarial satisfatória e, também, pelo fato de existir demanda suficiente para essa oferta de curso, tendo em vista o discurso subjacente ao modo de produção flexível que valoriza a formação profissional em altos níveis. A seguir, vamos conhecer essa modalidade de ensino, que tem se tornado objeto de interesse do mercado.

2.1 – A pós-graduação no Brasil

A pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil (Mestrado e Doutorado) surgiu por volta dos anos 60, motivada, em parte, pelo desenvolvimento econômico da época e por um projeto de nação científica e economicamente independente que se apresentava então. Entretanto, foi a partir da Reforma Universitária de 1968 que se reconheceu a necessidade de formação de quadros altamente especializados como requisito para a docência de ensino superior, condição fundamental para a formação dos futuros profissionais que atenderiam às demandas produzidas pelo crescimento nacional. Assim, a pós-graduação apresentou um salto quantitativo em sua evolução.

Assim, para a CAPES (apud FÁVERO, 1998a, p. 159),

A partir da Reforma, estimulados, pelo menos no início, pela exigência de qualificação para a carreira docente e, em parte pelos incentivos salariais e fortemente apoiados pelo Estado, os cursos de Pós-Graduação registraram extraordinário crescimento.

Apesar de sua expansão ter se dado após a Reforma de 1968, desde 1965 já existia uma normatização específica para definir tais cursos. Era o parecer nº 977/65, elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Para Oliveira (1995, p. 61), tal parecer:

Veio definir a pós-graduação e fixar as normas gerais para sua organização e seu funcionamento, representa documento lapidário para a história da pós-graduação brasileira, dada a influência exercida em vários documentos legais subsequentes, relativos ao curso de pós-graduação.

Esse parecer, que ainda hoje permanece atual, já entendia ser a pós-graduação formada por duas subclasses: *stricto-sensu* – que corresponde aos cursos de mestrado e doutorado – e *lato-sensu* – que corresponde aos cursos de especialização e aperfeiçoamento. Com relação a essa última, o parecer 977/65 limitou-se a conceituá-la, enquanto que os cursos de mestrado e doutorado foram tratados em grandes detalhes que especificavam sua organização e funcionamento. Ao diferenciar a pós-graduação *lato-sensu* da *stricto-sensu* no supracitado parecer seu relator entendia que:

A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduações, tais como de especialização ou aperfeiçoamento, a segunda constitui o sistema regular de cursos que se superimpõem a graduação com objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional de alto nível, parte integrante do complexo universitário, em caráter permanente, necessária a realização dos mais altos fins da universidade em sua condição atual (SUCUPIRA apud OLIVEIRA, 1995, p. 10).

Fica evidenciado que os objetivos desses níveis de pós-graduação abrangem amplitudes diferenciadas: Mestrado e Doutorado são os responsáveis pela pesquisa, a qual se constitui um dos fins da Universidade.

Com relação à expansão do sistema, foi atribuída ao CFE a competência para controlar a expansão dos cursos *stricto-sensu*, evitando, assim, a proliferação indiscriminada. Entretanto, com relação aos cursos de

Especialização e Aperfeiçoamento ficou a critério da instituição de instituir seus próprios parâmetros. Com isso, caracterizou-se a não existência de um controle maior por parte dos órgãos credenciadores.

Assim, foi após a Reforma Universitária de 1968 e da regulamentação do credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* que se processou o nascimento e posterior consolidação da pós-graduação brasileira.

O Brasil desencadeará, nos períodos seguintes uma das mais espetaculares expansões do sistema de pós-graduação da América Latina para atender a todas as funções ao mesmo tempo: satisfazer as demandas de distinção “credencialista” dos extratos médios altos oferecer formação profissional avançada, formar professores para o Ensino Superior, aperfeiçoar funcionários públicos, promover iniciação científica, formar e treinar pesquisadores em ciência básica, desenvolver pesquisadores de alto nível, oferecer ambiente para a pesquisa, organizar a pesquisa e, em vários casos, tentar chegar à pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos em conexão com a indústria (CÓRDOVA e GUSSO, 1986, p. 22).

Tal afirmação evidencia uma preocupação com a formação de recursos humanos, seja para o desenvolvimento da ciência e tecnologia seja para atender às necessidades do setor produtivo.

Assim, em 1974, foi criado, através do decreto nº 73411, o Conselho Nacional de Pós-Graduação, proposto pelo MEC. Tal órgão surgiu para formular uma política nacional de pós-graduação, tendo em vista incrementar o processo de expansão. Nesse sentido, coube ao C.N.P.G., entre outras, a tarefa de desenvolver o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Para Oliveira (1995, p. 68), o I PNPG *“teve como objetivo fundamental propor medidas para as instituições que promovessem cursos de pós-graduação, visando transformá-las em verdadeiros centros de atividades criativas”*.

Esse plano, que vigorou entre os anos de 1974 a 1978, visou a incentivar a pesquisa no âmbito stricto-sensu, porém, com relação a PGLS apenas realçou o seu aspecto profissionalizante, nos seguintes termos:

Ativar e incentivar os cursos de Pós-graduação no sentido Lato - aperfeiçoamento e especialização – através de programas específicos, para que possam atender de maneira mais eficiente e flexível às necessidades conjunturais do mercado de trabalho (BRASIL, 4.8.1975, p. 96).

O II PNPG foi instituído pelo Decreto nº 87.814 de 16/11/82. Com relação à PGLS, foi reconhecida sua importância como requisito para a docência, assim como para atender às demandas do mercado de trabalho.

O III PNPG foi aprovado em 09/11/1986. Nesse plano, ao se constatar uma demanda reprimida por cursos de PGLS, reconheceu-se uma necessidade de maior exploração deles.

Passadas duas décadas da instituição do II PNPG, no qual se deu grande ênfase à formação profissionalizante dos cursos de PGLS, a expansão desses cursos, que foi objetivo desse plano, parece ter sido plenamente atendida, passando a ser hoje uma forte tendência das IFES. É importante, todavia, caracterizar em suas linhas gerais como se encontra a pós-graduação lato-sensu atualmente. É disso que trataremos na seção seguinte.

2.2 – A pós-graduação lato-sensu e sua caracterização

Os cursos de especialização lato sensu pertencem à categoria Pós-Graduação pelo fato de exigirem diploma de graduação como pré-requisito para a matrícula, porém, diferem dos cursos de pós-graduação stricto sensu que, segundo Oliveira (1995:137), têm por objetivo *“além da formação de professores e pesquisadores, capacitar profissionais de alto nível”*. A autora ressalta que o

objetivo da PGLS “*está voltado predominantemente para o domínio técnico de uma certa e limitadora área do conhecimento*” (1995, p. 18).

Pode-se destacar, ainda, diferenças entre a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e a *Lato Sensu* no que se refere à regulamentação dos cursos: no primeiro caso, a legislação brasileira determina normas e critérios a serem observados; para o segundo caso, os órgãos deliberativos concebem-no com tênue regulamentação. O parágrafo VII do artigo 9º da LDB (BRASIL, 1996) estabelece para a União a incumbência de “*baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação*”. Entretanto, percebemos que, em relação à pós-graduação *stricto sensu*, existe um grande detalhamento no tocante à sua normatização, exigências e pré-requisitos, enquanto que em relação à PGLS, por se caracterizar como nível de ensino não-regular, é tratada dentro de uma perspectiva normativa flexível. Isto é devido ao exercício da autonomia acadêmica, praticada em nível dos departamentos das universidades, que desfrutam do poder para criarem cursos e, portanto, constituem-se em veículos do processo de expansão dos cursos de especialização. O exercício da autonomia acadêmica em um contexto de congelamento salarial, de cortes de recursos e da asfixia financeira à qual as IFES vêm sendo submetidas desde 1995, por um lado, e, por outro, a demanda real por formação continuada conduz ao entendimento de que essas são as duas principais razões motivadoras do processo de expansão vigoroso dos cursos de especialização nas IFES.

É importante destacar que os princípios de flexibilidade e liberdade, próprios das políticas do Ministério da Educação (MEC) para a PGLS, evidenciam que o MEC não tem interesse em estabelecer controle rigoroso sobre oferta e acompanhamento dos cursos de especialização. A política oficial para essa modalidade de ensino, conforme expressa em documento do MEC, ressalta que “*regulamentações semelhantes à do mestrado ou à do doutorado*

para os cursos de PGLS, significariam perda da flexibilidade e atentado à liberdade acadêmica” (apud OLIVEIRA, 1995, p. 36).

Nesse mesmo sentido, Gomes (1999) define a PGLS no Brasil como “nebulosa”, ao afirmar que: *“É bem verdade que esta tônica depende do observador: nebulosidade é a existência de normas mínimas num grande cipoal de regras, ou efetivamente, não existe clareza nos objetivos, na estrutura e nas características desse setor”.*

O MEC entende que cabe à instituição estabelecer os critérios de funcionamento e avaliação desses cursos. Isso significa que as Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com seus objetivos e tomando como referência demandas locais, têm liberdade para criarem, acompanharem e recriarem cursos. Essa decorrência, como salienta Oliveira (1995, p. 48), resulta do fato de que *“as universidades, em função dos princípios da autonomia universitária serão preservadas de regulamentações, isto é, continuarão livres para definir os critérios de organização e funcionamento dos cursos de PGLS”.* Essa autonomia que gozam as Universidades pode conferir aos cursos de PGLS diferenciados padrões de qualidade.

Autores como Catani e Gutierrez (1996) evidenciam que autonomia não significa independência, muito embora esta seja almejada como eixo central para as ações desenvolvidas na universidade. Na concepção de Lima Neto e Lodi (1998, p. 49) esse princípio *“hoje, conduzido pelo governo, visa redefinição das atribuições do estado”.* Esses autores concluem que:

Se, de um lado, a comunidade acadêmica busca, na autonomia, uma nova relação entre o estado e a universidade, no sentido de imprimir uma maior agilidade, transparência e qualidade social ao padrão de gestão das universidades públicas financiadas pelo estado, de outro, o governo usa-a para no bojo das contas públicas, abrir novos espaços para a progressiva transferência dessa responsabilidade para os setores privados.

Tal pressuposto evidencia-se com a crescente pressão no sentido de a Universidade pública passar a ser gerida nos moldes da instituição privada, cujo aporte financeiro fundamenta-se na busca de atividades potencialmente rentáveis. Em recente entrevista em jornal local, que discutia a “educação” enquanto negócio altamente lucrativo, a diretora de uma instituição privada, afirmava que os cursos de pós-graduação lato-sensu (Especialização) representavam um incremento no faturamento: *“Temos que buscar saídas para não fechar no vermelho”* (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 21/04/2002). Nessa mesma matéria, gestores de instituições de ensino superior da rede privada, afirmavam que *“o retorno financeiro para quem investe nesse segmento é certo”* (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 21/04/2002), o que nos conduz ao entendimento de que o movimento vigoroso de expansão da PGLS, na medida em que consiste numa resposta às necessidades e demandas da sociedade, caminham também no sentido de configurar a PGLS como um novo *“nicho de mercado da educação superior”*. Ou seja: *“merece registro o fato de que muitas Universidades estão sendo levadas a incentivar cursos de PGLS como forma de captar recursos para sobreviverem...”* (OLIVEIRA, 1993, p. 148). No caso específico das IFES, a política oficial de cortes no seu financiamento vem incentivando a realização de atividades cuja participação do Estado no seu financiamento é repassado para o aluno ou especializando. Essa captação de recursos de origem não-estatal por parte das IFES evidencia uma crise institucional que as universidades vêm experienciando.

Santos (2001), ao discutir os conflitos que surgem a partir da relação Universidade-Sociedade-Estado, relação essa que vivencia uma reestruturação profunda, chama a atenção para a situação de crise em que se encontra a Universidade. Essa crise, em parte, provém do Estado que não prioriza atendimento às necessidades básicas da sociedade, como educação, por

exemplo. Como consequência da crise institucional, a Universidade pública parece estar passando por um processo de privatização das atividades produzidas em seu interior. Essa vertente explicativa para as razões da expansão da PGLS sugere uma face do processo de privatização da Universidade, que é uma forma diferenciada de privatização, a qual denominamos “privatização invisível”. Nessa mesma perspectiva, Gentili (1998, p. 324) aponta que:

A modalidade mais visível (e denunciada) de privatização educacional vincula-se à delegação da responsabilidade do financiamento estatal para entidades privadas. O Estado vai reduzindo sua participação como agente central na alocação dos recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias ou às empresas.

Um bom exemplo dessa tendência é o movimento expansionista expressivo da PGLS na UFPE, o qual se coaduna com a atual conjuntura política de redução dos investimentos públicos, sobretudo na educação superior, e a participação dos usuários no financiamento dessas atividades. Em face de tal contexto, passaremos a analisar o formato dos cursos de especialização oferecidos na UFPE.

2.3 – Os cursos de pós-graduação lato-sensu na UFPE

Os cursos de Especialização na UFPE vêm apresentando um crescimento contínuo, ano após ano. Em 2002 foram 87 cursos de Especialização pagos. Isso sem considerar o desdobramento desses cursos em turmas, o que pode elevar o número real de cursos em andamento.

O valor das mensalidades pagas varia de R\$100,00 a R\$1.200,00 (cem a mil e duzentos reais). Geração de recursos alternativos ao financiamento estatal das IFES tem significado um impacto considerável, representativo para as atividades desenvolvidas nos departamentos da instituição, tendo em vista sua

submissão às rígidas restrições orçamentárias. Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito aos vencimentos alternativos propiciados aos professores que vêm nessas atividades uma interessante fonte de renda, sobretudo por oferecer excelente retorno financeiro, conseqüência dos significativos valores correspondentes às horas aula que varia de R\$50,00 a R\$100,00 (de cinquenta a cem reais) dependendo do curso.

O caminho percorrido pelos recursos originados dos cursos de Especialização destina-se aos custos da atividade como pagamento dos professores, coordenadores e vice, taxa de administração da FADE, além de percentuais distribuídos entre PROPESQ, Centros universitários, departamentos ou programas que estejam desenvolvendo tal atividade. Esses percentuais são em torno de 15% do montante recolhido, redistribuído entre essas instâncias universitárias. No entanto, existe uma variação dos mesmos entre as diferentes unidades, tais, como centros e departamentos.

Com relação a normatização dos cursos, a PROPESQ apresenta como exigência a observação da legislação vigente, particularmente a Resolução nº 01/2000, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEP), e a Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 03 de abril de 2001. A Resolução do CCEP estabelece normas para a organização e o funcionamento de cursos de PGLS na Universidade, enquanto a do CNE estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação para todo o país.

Essa regulamentação mínima limita-se a observar aspectos que refletem sua organização e funcionamento. Entretanto, verificamos que não existe uma política de acompanhamento ou avaliação para a PGLS, seja por parte da instituição universitária ou mesmo por parte do MEC. Assim, os cursos de Especialização, por não terem uma política rigorosa de avaliação de suas

atividades, podem e na verdade apresentam graus diferenciados de qualidade. Também, não existem restrições à participação dos professores nesses cursos, tendo em vista as mesmas se restringirem a eventuais participações como define a Lei nº 8.958/94, que criou as fundações de apoio, muito embora, pelo que se pode perceber, alguns professores participem freqüentemente dessa atividade.

Entretanto, a ausência de um acompanhamento, de uma avaliação mais detalhada, por si só já configura um incentivo para essa realização.

**CAPÍTULO 3 – A UFPE E A EXPANSÃO DA PGLS:
as razões desse movimento**

O objetivo do presente capítulo é analisar as razões subjacentes ao processo de expansão dos cursos de especialização no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. Para tanto, são tomados como objeto de análise os dados gerados por entrevistas e questionários realizados com coordenadores e professores envolvidos nos referidos cursos. É importante destacar que, em função da autonomia acadêmica atualmente existente, os cursos de especialização são, na grande maioria dos casos, propostos pelos coordenadores (em geral em parcerias com os colegas professores) e aprovados pelos Plenos Departamentais. Nesse sentido, são eles os sujeitos que dão materialidade aos referidos cursos, cujo foco temático, currículo e avaliação são definidos em propostas de cursos aprovados pelos respectivos plenos departamentais.

3.1 – Algumas características dos atores envolvidos nos cursos de especialização

3.1.1 – Os coordenadores

Nesta seção são apresentadas algumas características gerais dos sujeitos envolvidos na proposição e oferecimento dos cursos de especialização na UFPE. Tais características compreendem as seguintes categorias: titulação, vínculo empregatício, tempo de serviço e realização de pesquisa. Serão

apresentadas, em primeiro lugar, as características dos coordenadores e, em seguida, as dos professores.

É importante, contudo, levar em consideração o que estabelece a Resolução nº 01/2000, do CCEPE, assim como a Resolução nº 01/2001, do CNE/CES, a respeito das exigências de titulação para coordenador e docentes envolvidos nos cursos de especialização.

A Resolução do CCEPE da UFPE define que *“O coordenador e o vice-coordenador do curso deverão possuir a titulação acadêmica mínima de Mestre, bem como deverão ser docentes ativos pertencentes ao quadro permanente da Universidade (UFPE, 2000, art. 5, § 1º).*

Face ao estabelecido acima, observamos que 84% dos coordenadores entrevistados possuem a titulação de doutor, enquanto 16% detêm o título de mestre. Esses dados nos revelam que os doutores, que são hoje a maioria dos professores no âmbito da UFPE, participam ativamente da proposição, coordenação e docência dos cursos de especialização. A grande maioria dos professores coordenadores, acima mencionada, está inserida nos programas de pós-graduação stricto sensu. Tais dados são coerentes com o tipo de vínculo de trabalho que os coordenadores têm com a UFPE, pois, como constatamos, todos eles trabalham em regime de dedicação exclusiva (DE). Tendo em vista que os docentes em regime DE não podem manter outro vínculo de trabalho, ao que se soma a defasagem salarial dos últimos 8 anos, eles encontram na criação e oferta dos cursos de especialização uma alternativa de complementação salarial, que funciona dentro da própria universidade e constitui fonte de renda que não fere as normas estabelecidas em seus contratos de trabalho.

Outro dado que é importante acrescentar é que a totalidade dos coordenadores apresenta tempo de serviço superior a dez anos na UFPE, o que

sugere que a introdução dos cursos pagos nessa universidade opera transformações profundas na dinâmica departamental e na cultura universitária porque é liderado por doutores com DE e que têm mais de dez anos de instituição. Relembremos aqui que em 1996 foram oferecidos 22 cursos de especialização enquanto em 2002 contabilizava-se 87, ou seja, parece que o movimento expansionista não é um empreendimento apenas de jovens professores.

É importante também destacar que todos os coordenadores entrevistados informaram que estavam realizando pesquisa no momento. Infelizmente não aprofundamos esse dado para verificar a sua consistência, mas, sobretudo, para melhor caracterizar o que significa a informação de estar realizando pesquisa. Seriam pesquisas aprovadas pelos órgãos superiores da UFPE? Tinham elas financiamento de agências nacionais? Haveria bolsistas de iniciação científica participando nos projetos?

3.1.2 – O corpo docente

A maioria dos professores que lecionam nos cursos de especialização possui titulação de Doutor e, apenas, 16% possuem a titulação de Mestre. Isso pode ser interpretado como um diferencial de qualidade, imposto pela resolução que rege esses cursos e pela demanda, tendo em vista que a clientela que busca esse tipo de curso vê na UFPE a possibilidade de um maior padrão de qualidade que se pressupõe ser possível oferecer devido ao alto nível de titulação dos professores.

Em termos comparativos, os professores possuem a mesma titulação dos coordenadores, entretanto, a exigência de titulação mínima não é a mesma para professores e coordenadores, tendo em vista que para o primeiro a legislação

prevê a participação de docentes que não tenham obtido o grau de mestre ou doutor, desde que seja observado o percentual máximo de 25% sem a titulação exigida. Observemos a Resolução nº 01, de 03 de abril de 2000, do CCEP, que estabelece as normas para os cursos de Especialização na Universidade Federal de Pernambuco:

Artigo 29: “Será exigida dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino do curso a formação acadêmica mínima de Mestre”.

Tal artigo é desdobrado em parágrafos que vem regulamentar a participação de docentes não portadores do título de mestre. Entretanto, essa participação é limitada. Assim, o 1º parágrafo do artigo 29 orienta que:

Excepcionalmente, nas áreas profissionais e a critério da câmara de Pós-graduação, poderá ser dispensada a exigência do título de Mestre, desde que o docente demonstre equivalência de qualificação por experiência e conhecimento em seu campo de atividade.

O § 3º define que *“O número de professores sem a titulação mínima de mestre não poderá ultrapassar ¼ (um quarto) do corpo docente do curso”.*

Entretanto, a legislação mais geral, que é a Resolução do CNE (CES nº 01, de 03 de abril de 2000) estabelece no seu artigo 9º, que:

O corpo docente de cursos de pós-graduação lato-sensu deverá ser constituído, necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto-sensu reconhecido.

Isso aumenta a possibilidade de docentes com titulação inferior a mestre atuarem nos quadros dos cursos de Especialização.

Com relação ao vínculo de trabalho, 84% dos docentes tem regime de dedicação exclusiva, enquanto 16% apresentaram um contrato de 40 horas, sem a exigência de DE.

Esse dado remete ao que já foi colocado, anteriormente, sobre a relação entre vínculo de trabalho exclusivo nas IFES e a realização de atividades geradoras de renda extra, que complementam, temporariamente, os defasados salários dos docentes das IFES.

Com relação ao tempo de serviço, mais de 80% da população amostral tinha tempo inferior a 10 anos, o que permitiu inferir que para esse segmento o tempo de serviço não tem relação com esse exercício. Situação diferenciada é a dos coordenadores, conforme chamamos a atenção anteriormente, em que o tempo de serviço parece gerar benefícios para esse grupo, tendo em vista a cultura departamental que se institui nas relações, constituindo, assim, a geração de benefícios próprios.

Houve homogeneidade na realização de pesquisa. Todos os respondentes afirmaram estar pesquisando. Interessante é observar que se o regime DE impõe a necessidade de realização de pesquisas, essa exigência mostra-se plenamente cumprida. Entretanto, assim como no caso dos coordenadores, não temos elementos para tratar essa questão de forma detalhada.

Em resumo, pode-se concluir, a partir da caracterização geral dos grupos, que tanto coordenadores quanto professores têm alta titulação, vínculo empregatício em sua maioria DE e estão realizando pesquisas.

É importante ressaltar que para esses sujeitos houve unanimidade na importância de busca de outras fontes de renda como complementação salarial.

Vejamos a seguir, entre as duas categorias estudadas, o que os impulsiona a realizarem / participarem dos cursos de Especialização na UFPE.

3.2 – A motivação dos coordenadores

Vejamos inicialmente a visão dos coordenadores, que são sujeitos que empreendem tão rentosa atividade do ponto de vista econômico. Devemos ressaltar, entretanto, que eles, por serem os proponentes dos cursos, exercem a função de coordenador, tendo, portanto, remuneração compatível a esse exercício durante todo o período de realização do curso, diferente dos professores que recebem seus vencimentos de acordo com os serviços prestados, ou seja, a hora aula trabalhada. Vale ressaltar que, segundo a Lei 8.958/94, artigo 4º, § 2º, é vedado para os servidores das IFES:

A participação nas atividades referidas no caput durante a jornada de trabalho a que estão sujeitos, excetuando a colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade, de acordo com as normas referidas no caput.

Tal questão chama a atenção para o fato de que os cursos de especialização devem ser atividades não regulares das IFES, para que não se convertam em prejuízo para o ensino regular e a pesquisa. Devemos ressaltar que através dos depoimentos desses respondentes os motivos que os têm levado a participar da realização dos cursos de PGLS seriam os seguintes: Em primeiro lugar, a demanda por qualificação; em seguida, a geração de verbas para departamentos, e complementação salarial, sendo esse último motivo justificado pela citada defasagem salarial imposta à categoria

3.2.1 – Demanda, qualificação e mercado de trabalho

A demanda, a qualificação profissional e o atendimento às “necessidades” do mercado de trabalho constituíram-se na razão mais geral citada na fala de todos os entrevistados, o que espelha, de certa forma a indução da Universidade em busca de recursos alternativos, gerada a partir de motivos externos à própria universidade e que se constitui foco da relação universidade-sociedade,

estimulada pela própria legislação vigente que defende a idéia de indissociabilidade entre ensino / pesquisa e extensão.

Um demonstrativo dessa postura constitui a fala desse entrevistado que reflete a expressão geral do grupo.

“Tudo partiu de uma demanda do mercado. Com a questão da divulgação da Educação Continuada as empresas começaram a se profissionalizar cada vez mais, exigindo dos seus funcionários um maior conhecimento, não apenas das práticas de trabalho, mas, também, de um conhecimento mais teórico. Isso fez com que os profissionais procurassem a Universidade para fazer cursos de pós-graduação. E o primeiro caminho, o caminho mais rápido e que atende às necessidades do mercado seria a Especialização, pelo seu próprio formato. Então, eu acho que essa é a principal razão da expansão: a própria demanda do mercado, o reconhecimento do mercado pela qualidade dos cursos que são oferecidos pela UFPE”
(CURSO DE PROPAGANDA E MARKETING).

Tal postura espelha a nova retórica que envolve a (re) inserção do sujeito no mercado de trabalho, que diz respeito ao conceito de empregabilidade fundamentado na competência, o que, para Oliveira (1999) representa a capacidade do indivíduo para se manter qualificado permanentemente, tendo em vista uma maior competitividade gerada a partir da diminuição das frentes de trabalho, e que ocasiona uma busca crescente por níveis de educação cada vez mais ampliados.

Segundo um dos sujeitos entrevistados, “é o mercado de trabalho que exige titulação”; conseqüentemente, essa maior busca por formação. Assim, vejamos o

que esse entrevistado afirmou com relação a essas novas demandas do processo de reestruturação produtiva:

“O processo de globalização imprimiu uma dinâmica nova nas empresas. As organizações estão querendo novas tecnologias, novos caminhos, novas perspectivas; a própria renovação; uma reinvenção desse processo. A dinâmica capitalista nesse mundo globalizado impõe que a empresa busque parceiros. E agora o que vale é ativo intelectual. É o pensamento. São fórmulas que são concebidas nos laboratórios. São os processos que são desenhados na mente dos pesquisadores. Isso vale dinheiro em qualquer lugar do mundo. É saudável pensar dessa forma. Essa coisa do capital intelectual, da demanda da sociedade brasileira, forçou a Universidade a responder por isso. Porque se não fosse a universidade respondendo, outros responderiam e a universidade não estaria cumprindo seu papel”
(CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

Tal respondente reforça a tese de que é a globalização da economia a responsável pela exigência de maiores níveis de qualificação profissional, o que tem tornado o mercado de trabalho mais exigente e, conseqüentemente, mais competitivo, gerando a necessidade de uma maior qualificação. Sendo assim, é importante para a universidade atender essas novas demandas requeridas pelo capital. Assim, se torna necessária à busca pelo conhecimento. Para Aguiar (1998, p. 103),

O conhecimento nos dias atuais é amplamente reconhecido como elemento propulsor da esfera econômica, tendo em vista que os sistemas produtivos e a competitividade internacional ancoram-se cada vez mais nos avanços tecnológicos por este gerados. Ocupando crescentemente um lugar de destaque no âmbito das transformações que se sucedem no planeta e em todas as esferas sociais, o conhecimento tem reafirmado seu valor como objeto de disputa no mercado.

Sendo essa busca por conhecimento que vai possibilitar o desenvolvimento da devida “competência” é esperado que surja uma forte demanda por esse tipo de qualificação profissional. Essa perspectiva está presente na seguinte afirmação de Gomes (1999):

Em conjuntura de desemprego e aumento da competição por posições limitadas, a pós-graduação lato-sensu pode ser uma interessante alternativa para jovens recém-graduados, que investem em novos cursos e certificados, enquanto esperam colocação.

Em um quadro ampliado, isso se aplica não apenas a recém-graduados, mas, sobretudo, a qualquer profissional que queira manter-se em disputa por uma vaga no mercado de trabalho.

Entretanto, apesar dessa razão mais geral de atendimento à demanda citada pelos coordenadores, aparece, também, de forma muito significativa, a geração de recursos próprios que o oferecimento desses cursos propicia e que parece ser tão ou mais importante que atender essa própria demanda do mercado. Esse é o item que veremos a seguir.

3.2.2 – Geração de recursos próprios: mais verbas para os departamentos

Tendo em vista a modalidade de financiamento adotado por esses cursos não obedecer ao princípio da gratuidade, a geração de recursos próprios tem se tornado uma importante razão para a realização dessa atividade. Tal constatação fundamenta-se a partir do seguinte depoimento, que revela essa face do processo expansivo:

“Eu acho que é uma forma que os departamentos encontram para resolver questões financeiras, já que as verbas são cada vez menores e isso vem dificultando até o implemento de determinadas ações. O departamento quer melhorar sua área física, melhorar na compra de

equipamentos. Então, eu acho que esses cursos têm ajudado bastante a melhoria dos departamentos e isso tem um reflexo muito grande também na qualidade das aulas da graduação quando o professor que dá aula na Especialização, todo material que ele produz repassa para a graduação. Então, ganha o aluno da graduação e ganha também o próprio departamento” (MARKETING E PROPAGANDA)

Interpretando esses dados obtidos, nota-se que os benefícios gerados com a receita dos cursos de Especialização passam, também, a dar conta das próprias dificuldades produzidas na graduação a partir da falta de investimentos mais efetivos nesse nível de ensino. Assim, para Weber (2000, p. 16), atividades como essas, que muitas vezes são entendidas enquanto atividades de extensão, são *“Maneiras de suprir ausência de financiamento específico e também complementar salários dos seus professores”*.

Para os respondentes, esses dados também revelam que a reorganização das atividades departamentais, do ponto de vista de seu financiamento, se devem à própria política governamental de asfixia financeira para as IFES. Vejamos o que diz esse respondente com relação a essa questão:

“Os departamentos têm esses cursos de Especialização que, inclusive, muitos são caríssimos porque, parte da renda desses recursos incorporam a renda disponível que o departamento tem para fazer seus gastos. O que isso tá significando? O governo não está cumprindo com a sua obrigação e, então, nós estamos, por outra via, retomando essa parcela de recursos que deveriam vir do MEC; estamos tomando dos alunos enquanto estudam e enquanto pagam cursos de Especialização, porque a penúria chegou a um ponto que os departamentos não têm equipamentos, os professores pagam a

água, café, a gente compra o material mínimo para a sala de aula, qual seja, as canetas de quadro branco, porque não tem recurso do departamento para comprar; quando compra-o, no primeiro mês se acaba; não tem apagador, não tem papel. Nós imprimimos nossas coisas em casa e trazemos pra cá. Claro que eu não tô dizendo que isso é feito porque tá tudo muito bem administrado e tudo é culpa da falta de dinheiro. Nesse meio tem muita má administração, tem incompetência e, às vezes, desbaratamento das coisas públicas; porque é público, vamos estragar, jogar fora. Isso é outra questão que tem que ser tratado num outro nível. No nível de responsabilidade do governo nós estamos sentindo isso: uma maneira de “tapar o buraco” é fazendo a especialização” (A FILOSOFIA E A CIÊNCIA NO PENSAMENTO OCIDENTAL: DAS ORIGENS À CONTEMPORANEIDADE).

Esse quadro evidencia o cotidiano dos departamentos e as condições de trabalho do professor que passa a assumir responsabilidades financeiras, mesmo que mínimas como as citadas por esse respondente. Entretanto, para o dia a dia do fazer acadêmico são empecilhos que dificultam suas atividades. Assim, para esse sujeito, o caminho encontrado para resolver tais carências tem sido o de repassar para os alunos da Especialização a tarefa de financiar parte das despesas departamentais, através das taxas pagas nos supracitados cursos.

Ressaltamos que essa tem sido uma das formas encontrada para resolver os problemas departamentais provenientes do financiamento inadequado ao qual as IFES estão submetidas devido à política governamental que vigorava no momento da realização deste estudo e que trouxe conseqüências para o caráter público e gratuito da universidade. Assim, Silva Jr. (1996, p. 24), em suas análises sobre as tendências atuais do ensino superior, num contexto de

reestruturação produtiva, entende que o sub-financiamento para as IFES que, como tal bem se aplica ao caso da UFPE, tem motivado a expansão da especialização representa uma tendência *“Face ao atual modelo de Estado em construção, inspirado pelo ideário neoliberal, o financiamento da educação superior parece estar cada vez mais fora da esfera estatal”*.

Para esse autor, as bases do sub-financiamento do ensino superior brasileiro encontram-se na política governamental de desresponsabilização desse setor; fato que por si só coloca em evidência a busca por fontes alternativas de geração de renda (como, por exemplo, os cursos de Especialização).

Em resumo, pode-se concluir, através dos depoimentos que os benefícios financeiros gerados com os cursos de especialização parecem suprir lacunas produzidas pela crise financeira a que as IFES vêm sendo submetidas desde o governo FHC, em que as unidades departamentais ressentem-se da falta de recursos para suprirem suas necessidades básicas. Constata-se que essa expansão está ocorrendo em função da própria política governamental, para as universidades federais, de indução à diversificação de fontes de financiamento. Entretanto, devemos destacar que, apesar dos recursos advindos dos cursos de Especialização representarem recursos importantes em nível dos departamentos, seu impacto, todavia, no orçamento geral da Universidade, em nível da Reitoria, tem sido considerado pouco expressivo pelos sujeitos respondentes. Porém, é preciso revelar que há uma outra face dessa geração de recursos próprios, que atua como importante fator para a oferta de cursos e cuja implicação está presente no discurso da complementação salarial dos professores envolvidos nos mesmos. É o que veremos a seguir, mediante a análise dos depoimentos dos respondentes.

3.2.3 – Geração de recursos próprios: complementação salarial dos professores

Um importante fator para o fenômeno expansivo da PGLS vem se materializando na perspectiva de rendimento extra para os docentes das IFES, sobretudo aqueles cujos contratos de trabalho demonstram a condição de dedicação exclusiva, o que os impossibilita de exercerem outras atividades remuneradas dentro do mercado de trabalho, tendo em vista sua opção por “dedicar-se” inteiramente à atividade de ensino e pesquisa nas Universidades Federais. Assim, como não houve interesse governamental em promover aumento nos vencimentos dos professores, mesmo que a categoria estivesse vivenciando um longo período sem reajuste salarial, a alternativa oficial encontrada foi regulamentar a participação dos docentes em atividades geradoras de renda extra, funcionando, assim, como salário complementar. Importa destacar que grande parcela dos professores é contratada através do regime de dedicação exclusiva, ou seja, são impossibilitados, pelos seus contratos de trabalho, de exercerem atividades contratualmente estabelecidas que não as que já são para isso remunerados pelas IFES: o ensino e a pesquisa.

O estímulo para esses professores buscarem a diversificação nas suas fontes de renda veio através do texto da Lei nº 8.958/94 que, entre outras providências, regulamentou a participação dos docentes com regime de DE em atividades desenvolvidas nas próprias IFES, que não são consideradas atividades de ensino e pesquisa, porém, geradoras de recursos próprios, o que atua como renda complementar para os salários defasados. Entretanto, a participação nessas atividades foi limitada a participações esporádicas, não sistemáticas. Nessa perspectiva de normatizar a participação dos docentes com DE em outras atividades que não o ensino de graduação e de pós-graduação stricto-sensu e a pesquisa, um entrevistado admite que:

“O governo é conivente. O governo Fernando Henrique verificou que não poderia dar os aumentos para uma melhor sobrevivência dos professores com nível mais qualificado, e ele, praticamente, liberou que esses professores trabalhassem de outra maneira em busca de melhoria salarial” (ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL).

Esse esforço governamental em normatizar a participação dos docentes em outras atividades demonstra o apoio dado a essa iniciativa, conforme expressa o respondente, haja vista que da política oficial desse governo fazia parte o corte orçamentário pertinente às políticas públicas de corte social.

Um indicador dessa postura teria correspondência com o argumento arrolado por esse agente do processo expansivo:

“Essa dinâmica surge no momento em que o governo tem propostas de redução de participação em despesas públicas de geração de superávit primário, de compromisso com o Fundo Monetário Internacional, de redução da despesa pública. Surge essa explosão da Lato-sensu no momento em que o governo tá querendo sair do cenário. Aí é que é lamentável” (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

É um contexto onde a política nacional expressa uma dinâmica que se coaduna aos princípios neoliberais de ajuste da economia. Dessa forma, as orientações do FMI e do Banco Mundial vêm no intuito de redução da despesa pública, sobretudo, como já citado, na área social, como possível garantia de quitação de débitos públicos assumidos.

Assim sendo, uma das alternativas para a redução dos custos estatais tem sido o congelamento salarial, o que tem gerado a busca crescente por outra

fonte de renda a partir dos cursos de Especialização. Assim, esse entrevistado afirma:

Acho que isso é verdadeiro, pelo menos para alguns. Pelo menos que eu tenho ouvido em Economia, que é um dos cursos mais caros e é o que menos se gasta. Eles (os professores de economia) dizem isso abertamente; dizem que ganham muito dinheiro com os cursos de especialização (CLÍNICA E ODONTOLOGIA PREVENTIVA).

Essa fala simboliza o grande diferencial dessa atividade, que é a possibilidade de faturamento de ordem financeira para os professores, onde se expressa claramente a idéia de retorno financeiro vantajoso.

Para o sujeito, cuja fala apresentamos abaixo, essa é uma razão legítima e justa.

Eu acho o seguinte. Tem um ditado que diz: a parte mais sensível do corpo humano é o bolso. É uma realidade. A gente precisa de recursos para pagar as contas. Eu digo mais: nós nos sentimos muito satisfeitos quando você é remunerado por aquilo que produz com alegria, com galhardia, com competência, envolvimento, produção de conhecimento relevante. Eu acho isso desejável, salutar. Ah! Os salários achataram e talvez tenham mobilizado as pessoas a se mexerem. O mercado nos pressionaria e a gente faria, mas, não faria com tanta rapidez como foi feito (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

Tal entrevistado coloca em evidência que a geração de renda é um importante agente motivador dessa expansão, colocando em segundo plano a demanda por qualificação, entendida como exigência do mercado. Entretanto, devemos destacar que a missão da Universidade reside na função de atender às

necessidades de ensino e pesquisa, não se reportando, portanto, a atender demandas que, porventura, surjam das necessidades do mercado.

Devemos ressaltar que essa prestação de serviço, do ponto de vista das relações de trabalho, expressa a idéia defendida pelos arquitetos da Reforma Administrativa do governo FHC, ou seja, é um contrato de trabalho provisório, que não tem relação com o regime jurídico único, típico das relações trabalhistas dos servidores das IFES. É a chamada flexibilização dos contratos de trabalho.

Essa idéia de não regularidade, presente nessa prestação de serviços, é destacada pelo sujeito que entende ser não só vantajosa financeiramente como chama a atenção para o fato de essa atividade não se constituir empecilho para o ensino regular, ou mesmo para a pesquisa.

“A gente não pode negar que há realmente isso, porque há uma melhoria substancial da remuneração do docente. Agora, o que a gente deve considerar é que, pelo próprio formato do curso, o professor não tem remuneração extra todos os meses do ano. Ele tem o salário dele como docente da Universidade e tem uma participação, às vezes, uma ou duas disciplinas ao longo do ano. Então, isso é um complemento e não prejudica o desempenho dele na graduação”
(MARKETING E PROPAGANDA)

É citado por esse ator do referido processo expansivo que os benefícios financeiros existem, mas, que não se constituem renda fixa para os professores. É uma relação de trabalho que se institui a partir desse formato de curso, coerente, como citado, com o discurso governamental de instituição de relações de trabalho flexíveis, onde não estejam presentes, segundo esses atores, a burocracia do serviço público. Enfim, é uma prestação de serviço que não pressupõe direitos trabalhistas, como pagamentos de férias, décimo terceiro,

salário proporcional ao tempo de trabalho, indenizações. Em suma: paga-se pelo serviço prestado. É a idéia de flexibilização presente na proposta da Reforma Administrativa do Estado do governo FHC.

Para concluir, afirmamos que os motivos que estariam conduzindo os coordenadores a empreenderem tais cursos, tanto quanto o discurso de priorizar as demandas do mercado de trabalho por qualificação e asfixia financeira dos departamentos, se manifestam na fala dos entrevistados, cuja ênfase se dá na aspiração à melhoria salarial.

3.3 – Motivação dos professores

Os professores demonstraram muita clareza e objetividade quando questionados sobre os motivos que os levam a ministrarem aulas nos cursos de Especialização. Entre os motivos mais citados destacaram-se:

- a) Complementação salarial.
- b) Geração de verbas para os departamentos.
- c) Demanda por qualificação imposta pelo mercado.

Considerando o cenário das políticas nacionais para o ensino superior, onde a defasagem salarial dos professores aparece como conseqüência direta dessas políticas juntamente com a escassez de recursos para fazer frente às despesas departamentais, esse segmento respondente priorizou as questões econômicas como razões primeiras motivadoras para a sua participação nos cursos, colocando em segundo plano a demanda por especialização ocasionada pela pressão exercida pelo mercado de trabalho. Quando comparamos os dois segmentos entrevistados, percebemos uma inversão na ordem das razões para a oferta desse serviço, uma vez que os coordenadores priorizaram a questão do mercado, colocando o retorno financeiro para um segundo plano.

3.3.1 – A complementação salarial para os professores

Ao serem solicitados para indicarem por ordem de prioridade as razões que os motivam a participarem de cursos de especialização na condição de docentes, todos os respondentes afirmaram ser a complementação salarial o mais importante motivo para seu envolvimento na referida atividade.

Essa interpretação adquire maior sentido quando observamos a seguinte fala do sujeito que tenta relacionar o movimento expansivo da PGLS na UFPE à busca de aumento nos rendimentos dos professores, afirmando que:

“É claro. Esta é a grande motivação” (ENSINO APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA).

Como esse, outros sujeitos afirmam que pretendiam participar futuramente de cursos de Especialização pelo rendimento extra que obterão com esse exercício. É isso que está presente na fala desse respondente.

“Com certeza, essa razão é uma das prioridades” (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

Os professores entrevistados não parecem satisfeitos com o que ganham enquanto docentes na UFPE, cujo vínculo de trabalho é o de dedicação exclusiva. Assim, buscam diversificar sua fonte de receita para fazer face às necessidades pessoais que os baixos salários da categoria não conseguem atender. Ao fazerem isso, impulsionaram o movimento de diversificação das fontes de captação de recursos, e conseqüentemente, a expansão dos cursos de especialização em nível institucional.

3.3.2 – Geração de verbas para os departamentos

A geração de verbas para os departamentos apresentou um índice de referência de cerca de 66% do total dos sujeitos, tendo em vista melhorar as

condições de funcionamento dos departamentos. Dessa forma, relaciona-se a questão mais geral da própria política governamental de financiamento das IFES gerando o sucateamento dos departamentos. O enfrentamento dessa situação ocorre de forma diversa, sendo os cursos de Especialização um desses itens.

Um dos sujeitos da pesquisa, assim expressa a opinião do grupo: “*A descapitalização dos departamentos também pode ser um fator para esse crescimento*” (MARKETING E PROPAGANDA).

Num desdobramento dos dados obtidos nota-se que para esses respondentes são precárias as condições de funcionamento das unidades departamentais. A esse respeito assim se pronuncia um dos docentes da UFPE, entrevistado: “*Falta recursos para manutenção das turmas de graduação*. (CLÍNICA E ODONTOLOGIA PREVENTIVA).

Tratam-se das necessidades básicas cotidianas que, ao não serem atendidas, tornam a renda obtida com os cursos de Especialização importante fator para a manutenção das despesas dos departamentos. Isso pode demonstrar implicações para o orçamento das IFES em seu conjunto, numa perspectiva de ensino pago, o que representará ganhos para a retórica oficial que defende a impossibilidade de a universidade sobreviver unicamente de recursos de origem estatal, tendo em vista que essa modalidade de financiamento pode ser estendida a outras atividades da universidade, como é o caso dos mestrados profissionais que já começaram a despontar nas IFES.

3.3.3 – Demanda por qualificação

O aperfeiçoamento profissional apresenta-se como uma necessidade concreta do mundo globalizado, o que gera uma demanda óbvia por esse tipo de qualificação. Vale salientar que atender às demandas da sociedade por

educação continuada constitui uma das faces da relação universidade / sociedade.

Assim, quando a universidade atende a essa demanda, ela faz no sentido de cumprir uma de suas funções, qual seja, responder às necessidades que as pessoas têm de atualização do conhecimento, sobretudo tendo em vista que o discurso subjacente ao processo de globalização da economia valoriza essa busca por níveis avançados de educação e formação profissional, valorizando, assim, os cursos de Especialização:

“Hoje em dia o conhecimento no mundo vale mais que a matéria prima. Mas, sempre foi assim. A verdade é que, cada vez mais, é isso” (PRESIDENTE da ADUFEPE).

Assim, o valor para o mercado, dos cursos de Especialização, se torna tão evidente que quando se pergunta sobre os motivos que impulsionam o oferecimento desses cursos é unânime a justificativa de que há *“Uma demanda real por esse tipo de formação e as Universidades Federais têm a possibilidade de oferecer os melhores cursos”* (MARKETING E PROPAGANDA)

As justificativas dos coordenadores e professores não sinalizaram para a mesma ordem de prioridades. Assim, para concluir, é importante analisarmos, de forma comparativa, as posições assumidas por esses atores como elemento motivador dessa prática.

É importante interrogar o significado e as relações existentes entre os três grupos de razões citadas por esses dois segmentos.

Em primeiro lugar, deve-se questionar por que o atendimento à demanda ocasionada pelo mercado assumiu o lugar privilegiado no discurso dos coordenadores, forçando a um segundo plano as razões financeiras

concernentes à complementação salarial e à geração de recursos para departamentos.

O depoimento do presidente da ADUFEPE, representante sindical da categoria, oferece algumas pistas para elucidar essa questão, uma vez que, em seu discurso, ele nos afirma:

“Como o governo não tem feito uma política salarial pro professor que acompanhe, pelo menos, a inflação, o que está acontecendo é que ele se vê forçado a ver isso como uma complementação salarial. Se o governo tivesse mantido uma política econômica que mantivesse o poder aquisitivo que o professor já teve e tivesse colocado dinheiro na universidade pra fazer com que ela tivesse dinheiro pra funcionar... Funcionar, eu digo, assim, chegar a pagar limpeza, a comprar o giz, a fazer a manutenção dos seus laboratórios e tudo, eu acredito que o professor não ia arranjar um encargo a mais de dar esses cursos de Especialização simplesmente pela função dos cursos que iam ser dados. Ia privilegiar o curso gratuito, mesmo de graduação, os mestrados, doutorados, a própria pesquisa, que é prejudicada com isso. E pra fazer dinheiro ele fica dando aula, pra poder ficar ganhando esse dinheiro extra”.

Assim, tal depoimento indica que os cursos de Especialização são uma tarefa a mais do professor, além dos seus compromissos já firmados seja com a pesquisa ou o ensino de graduação, mestrado e doutorado, que são funções legítimas da universidade.

Atender às demandas conjunturais do mercado não é a função principal dessa instituição. Por isso, entendemos que o discurso que privilegia atendê-la, oculta a real motivação, ou seja, a própria geração de renda.

Considerando os motivos que impulsionam a curva evolutiva dos cursos de PGLS para cima, que ora privilegiam motivos externos à universidade, como é o caso da “demanda por qualificação profissional”, ora privilegia razões de ordem “econômico-financeira” enquanto processo interno da universidade, que entendemos serem as razões internas, como geração de renda, o principal fator explicativo para esse fenômeno, tendo em vista que a missão da universidade reside na atividade de ensino, pesquisa e extensão e nenhuma dessas tarefas diz respeito às demandas pontuais do mercado.

Interessante, também, é observar que para a ADUFEPE as origens da expansão estão na razão econômico-financeira, cujas origens se encontram na política governamental para o setor, que vem viabilizando a proposta para a universidade auto-gerir algumas atividades, instituindo, assim, novas fronteiras na relação público / privado. É o que afirma esse depoimento:

“A universidade, segundo a visão desse governo (FHC), que na realidade reflete uma política mais geral do Banco Mundial, passou a ter a idéia de ser financiada também pelo mercado. Eu falo também porque foi uma coisa... Antigamente era assim: ou era público ou era privado. Então, com essa palavra flexibilização conseguia fazer um meio termo. A universidade hoje... a gente não poderia dizer que ela é totalmente pública nem totalmente privada, ela é um misto disso aí e o curso de Especialização é uma fonte de renda considerável”
(PRESIDENTE DA ADUFEPE)

Essa idéia de universidade que traz dentro de si elementos do público e do privado, coexistindo numa mesma instituição, reflete a opinião de organismos multilaterais que interferem na agenda política nacional, conforme já citado no primeiro capítulo deste trabalho, e respalda a posição oficial de diversificação das fontes de financiamento.

Um exemplo dessa influência foi o esforço governamental, coerente com o discurso oficial de flexibilização das relações de trabalho, presente na Lei 8958/94, que autoriza a participação de servidores das IFES em atividades prestadas pelas fundações de apoio e desenvolvimento, onde está explícito que essas participações, que devem ser esporádicas, não criam “vínculo empregatício de qualquer natureza” (Art 4º § 1º).

Essas questões apresentadas pelos docentes da UFPE expressam suas opiniões com relação às razões da expansão dos cursos de Especialização nessa instituição que, segundo os discursos arrolados por esses sujeitos, caminham na direção da geração de recursos próprios, para fazer frente a necessidades individuais dos docentes que atuam nos referidos cursos.

O repasse de verba, que se origina dessa atividade, para os departamentos, apesar de se constituir razão secundária, é importante para essas unidades que têm seus orçamentos defasados.

O atendimento à demanda, tão priorizado nos discursos dos sujeitos, parece servir como o mote ideológico que visa ocultar, ou pelo menos secundarizar a importância que a complementação salarial desempenha como razão central da expansão dos cursos de especialização.

É importante interrogar, portanto, a respeito da ausência de normas claras a respeito da Especialização, até para que se possa adquirir maior sentido ao se observar à citada PEC nº 370 que, mesmo não tendo sido aprovada, sinaliza para o discurso defendido pelos arquitetos do governo no sentido de normatizar a cobrança de taxas em cursos de Especialização, para tanto, definindo como atividade extensão. Isso justificaria a cobrança de taxas mediante tal atividade e não iria se contrapor ao princípio constitucional da gratuidade do ensino nos

estabelecimentos oficiais. Foi uma manobra oficial que objetivou legalizar a cobrança de taxas nas IFES.

Para finalizar, ressaltamos que essa secção que visou a analisar as razões da expansão dos cursos de Especialização na UFPE, através das falas dos sujeitos respondentes, não encontrou diferenças no discurso dos professores envolvidos e os não envolvidos nos cursos de especialização e observou que a principal motivação para esse processo é de ordem financeira. O discurso de atender à demanda por qualificação profissional oculta a verdadeira face desse processo, cujas bases remetem ao sub-financiamento das IFES, justificado pelo discurso oficial de ser ela uma instituição onerosa para os cofres públicos e que necessário se faz rever seus custos na perspectiva do equilíbrio orçamentário.

As questões aqui abordadas podem apresentar um impacto significativo para os rumos das IFES. Assim, vejamos no capítulo seguinte as concepções dos sujeitos entrevistados com relação aos cursos de Especialização, cujo modelo de financiamento apontou para a não gratuidade.

**CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO
EXPANSIVO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO**

No capítulo anterior buscou-se apresentar, através dos depoimentos obtidos com os entrevistados, as razões centrais do processo de expansão da PGLS. Este capítulo se propõe a analisar as concepções que orientam o processo de expansão dos cursos de Especialização na UFPE. Essas concepções foram construídas a partir dos depoimentos dos sujeitos e se caracterizam a partir da idéia-chave de a universidade poder ser financiada por um modelo público, privado ou híbrido, sendo este último à combinação das duas modalidades acima citadas, ou seja, financiamento público e privado.

Para fundamentar essas concepções subjacentes ao processo expansivo é importante também apresentar as visões dos sujeitos a respeito das políticas institucional e governamental adotadas para esse setor, lembrando que a expansão dos cursos de Especialização se deve a um conjunto de fatores, conforme apresentamos, os quais, se por um lado são conseqüências das políticas engendradas, em nível nacional, para a universidade, cujo contexto de capitalismo transnacional e reordenação da máquina estatal têm resultado na orientação à redução de recursos públicos para ela, o que tem apresentado reflexos para essa expansão, por outro lado é fruto do esgarçamento do tecido acadêmico, que visualiza na prestação de serviço a possibilidade de obtenção de vantagens financeiras pessoais.

É importante ressaltar que, para dar materialidade à proposta de geração de recursos alternativos, recorre-se à autonomia universitária, princípio

apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, que se constitui, tanto para o governo Federal quanto para os atores em nível institucional, no veículo condutor para a expansão dessa atividade, tendo em vista a liberdade acadêmica de que gozam as universidades.

A autonomia, “causa primária da atividade universitária”, “modo de ser desta instituição” (FÁVERO, 1998b, p. 61), no contexto da reforma da educação Superior, tem suas bases revistas e passa a ser o agente possibilitador de uma das características fundamentais dessa reforma, que é a privatização e a flexibilização das relações de trabalho, visando a repactuar as relações funcionais entre os servidores das IFES e o Estado. Essas medidas não são só características da reforma do governo FHC, como também traço ideológico dessa fase do capitalismo transnacional. Assim, a autonomia se torna importante prerrogativa para a desregulamentação da universidade, para que ela possa captar e aplicar recursos e não necessitar sobreviver, exclusivamente, de dotações orçamentárias de origem estatal.

Ao se evidenciar essa dinâmica privatista que orienta os cursos de Especialização, a idéia de universidade pública enquanto prática social passa a ser reinterpretada por alguns grupos, ocasionando o conseqüente encolhimento do espaço público, que passa a ser uma de suas possibilidades. Isto é o que está presente na concepção de alguns desses atores que apontam caminhos diversos para o financiamento das Universidades Federais.

Suas concepções, que têm como critério o financiamento das IFES, apontam para três modelos de universidade: O primeiro, que entende que o fornecimento e o financiamento das IFES deve ser público-estatal e se fundamenta na crença de que a universidade pública existe em função dos seus fins e a sua missão é produzir e disseminar conhecimento, independente de ideologia, crenças, valores. A segunda, coerente com a nova fase de

reestruturação capitalista, parte do ponto de vista, de que o Estado não tem condições de assumir os custos crescentes dessa instituição e deve, portanto, repassar seu financiamento para os usuários do sistema. Essa concepção é denominada *privatista* em contraposição a anterior que chamamos de *pública*. E, finalmente, a terceira concepção, que é considerada *híbrida*, visto que combinou aspectos das duas anteriormente referidas, cuja defesa é a idéia de ensino gratuito para a graduação, mestrado e doutorado, porém, com ressalvas para os cursos de Especialização, assim como outras atividades consideradas de extensão, as quais devem ser pagas, visto destinarem-se a públicos restritos e, nesse caso, inseridos no mercado de trabalho. É a renúncia parcial da missão pública da universidade ou, mesmo, que se verifica indícios iniciais da renúncia total, que tem no princípio da gratuidade a perspectiva da democratização do acesso.

Após tais considerações passemos a apresentação dessas concepções pertinentes ao caráter público e gratuito das IFES, presente nos discursos arrolados pelos sujeitos.

4.1 – A concepção público-estatal

A concepção de universidade pública que traz subjacente a idéia de gratuidade, remonta ao passado, mais especificamente aos anos 30, período em que se lançaram as sementes deste princípio. Assim, a partir desta data, foram muitos os debates que se sucederam entre os atores que defendiam a gratuidade do ensino superior. Entretanto, por parte dos governos deste período, foram, também, muitos os mecanismos utilizados para não instituí-lo. A bandeira da gratuidade para o Ensino Superior fez parte da luta de vários setores da sociedade, assim como do movimento estudantil e de alguns grupos de docentes que viam neste princípio, a condição necessária, embora não suficiente, para a

democratização do ensino. Seu principal argumento era que o ensino superior não gratuito seria um privilégio das classes sociais mais favorecidas, o que configurava a idéia de um ensino elitista, para poucos que tivessem condições de pagar; limitador, portanto, da visão de universidade enquanto instituição social associada à idéia de democracia.

Assim, após muitos debates, que se sucederam durante anos, o princípio da gratuidade do ensino superior brasileiro que surgiu, de fato, em 1950, só veio a aparecer na forma de direito na Constituição Federal de 1988, inaugurando, assim, uma nova fase na democratização do ensino público, embora limitado, em virtude de o número de vagas oferecidas aos candidatos do ensino superior nas IFES ser inferior à demanda por esse nível de ensino, forçando, assim, uma maior oferta por parte das IES privadas, sendo, por isso, alvo de muitas críticas. A possibilidade, mesmo limitada, de acesso ao ensino superior público e gratuito, apesar de restrito a poucos, conforme afirmamos, foi considerada uma importante medida para a democratização do sistema.

Apesar dessa ressalva, esse foi um importante passo para a natureza pública do Ensino Superior, visto que promoveu uma maior conscientização de que a concepção elitista de educação, predominante até então, se configurava num importante instrumento para privilegiar as altas camadas sociais, devendo, portanto, ser restrita aos poucos que pudessem pagar.

Enfim, a construção de um sistema público e gratuito de ensino, que foi uma conquista, um direito social e um compromisso para tentar superar as desigualdades de acesso à educação superior, revelou aspectos da luta de classes que se trava no interior das sociedades capitalistas e, hoje, devido ao movimento de reforma do Estado, se encontra ameaçado. A função social das universidades, que se constitui na tríade ensino, pesquisa, extensão, encontra-se no epicentro dessa discussão.

A redefinição do papel estatal com relação às universidades produziu, assim, efeitos perversos em sua função social, onde a produção e a disseminação do conhecimento passaram a ter uma relação direta com o mercado. As vantagens corporativas aí produzidas trouxeram importantes reflexos para o aprofundamento do seu antigo, porém atual, caráter elitista. Isso sem falar nas precárias condições de trabalho produzidas a partir da desregulamentação da instituição universitária, cujo intuito visou à diminuição do papel estatal no ensino superior brasileiro, fato que é colocado em relevo na fala de um professor, ao citar, como exemplo, a expansão dos cursos de Especialização.

“Pra mim, o problema maior é esse: e o estudante carente? Não pode se especializar? Cadê a finalidade social dele? Realmente, ele é voltado prá pessoas que têm condições financeiras de tá pagando. Então, há uma triagem econômica nos alunos. E como o governo não tem feito uma política salarial do professor, que acompanhe, pelo menos, a inflação, o que tá acontecendo é que o professor se vê forçado a ter isso como uma complementação salarial” (ADUFEPE).

O discurso deste professor chama a atenção para o fato de alguns docentes, defensores do ensino pago, estarem caminhando na direção contrária à democratização do acesso ao ensino público, sem compromisso com a missão pública da universidade, e sim, visando a defender interesses privatistas de alguns grupos, tais como, benefícios financeiros para complementar os defasados salários praticados por esse citado governo. Isso tem funcionado como uma das faces da descaracterização do ensino público e gratuito, o que, em longo prazo, pode representar sérios danos à sua autonomia perante outras instituições, como o mercado.

Ao se reportar a essa questão, Gomes (2002, p. 28) nos afirma que:

Parte da comunidade universitária tem lutado para assegurar certos privilégios estabelecidos, enquanto outra parte, que discute e recusa tais privilégios luta para manter o caráter público e gratuito da Universidade Federal brasileira, uma vez que entende ser este princípio fundamental para a preservação do patrimônio público que se coloca como estratégico para o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

Isto tem gerado grandes debates dentro da comunidade acadêmica, onde grupos defendem posições distintas. Vale ressaltar que para os defensores da universidade pública – estatal, essa nova cultura departamental, que vê nos cursos de Especialização a possibilidade de geração de recursos, apresenta-se como um contraponto para o caráter público das IFES, devido seus argumentos apresentarem dois desdobramentos, quais sejam, se por um lado, o primeiro diz respeito a um limitado senso democrático, visto que entende ser injusto o ensino gratuito para poucos, como é o caso das IFES, essa situação pode ser revista, na medida em que novos investimentos sejam realizados nas universidades, que não atendem à enorme demanda por ensino superior, permitindo, assim, a ampliação do seu número de vagas e favorecendo um maior número de pessoas. Por outro lado, representa uma ameaça à universidade enquanto prática social produtora de um saber autônomo diante da religião, do Estado, do mercado e perante outras instituições, como se reporta o professor, na fala abaixo:

“A Universidade é o lugar onde se produz conhecimento, e à sociedade ela tem que ter lugar reservado pra que algumas pessoas, sem a pressão do mercado, sente numa cadeira e pense; sem nenhum compromisso em amanhã ter um resultado; sem nenhum compromisso em que aquilo ai vá gerar recursos; pense no sentido humanitário do pensar por pensar. A sociedade tem que ter esse lugar. E a universidade, pra mim, é esse lugar. Ela não pode ter influências nem da religião, do Estado, do mercado. De repente, a

gente vai ter que fazer isso porque tem uma demanda, um modismo. Não pode ter esse tipo de coisa. A universidade tem que ser autônoma. Totalmente autônoma” (ADUFEPE).

Para esse respondente, o direcionamento da universidade para fins privados, seja através da venda do trabalho acadêmico ou através da sua desregulamentação, parece ser nefasta para o ensino público. Seu impacto se faz sentir no acesso elitizado, produzido pelo declínio do financiamento público, cuja consequência é a oferta do ensino pago, e no mercado de atividades educacionais, como é o caso da pesquisa aplicada, cursos de Especialização, etc. que alteram a sua lógica intrínseca de instituição produtora do saber puro e desinteressado.

Assim, o novo mercado acadêmico, assumido explícita ou implicitamente por alguns professores, tem implicações profundas para o caráter público das universidades, visto que não só descaracteriza o regime de dedicação exclusiva, fundamental para a atividade de ensino e pesquisa, função da universidade, como coloca em risco a própria posição da universidade enquanto espaço democrático, produtora do saber desinteressado perante o Estado e o mercado. São graves repercussões para o projeto de universidade pública, que deve ser inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber, onde a produção do conhecimento, que aí se realiza, deve estar voltada para a obtenção de objetivos públicos e que reconheça seu papel na promoção da justiça social, fundamental para uma instituição regulada pela idéia de democracia, capaz que é de responder às contradições típicas de uma sociedade de classes. Essa missão pública das Universidades Federais não pode ser minada por esse processo de privatização do Ensino Superior, capaz de produzir um impacto significativo na sua missão.

4.2 – A concepção privatista

A concepção privatista que apareceu na fala dos coordenadores e dos professores tem como um de seus fundamentos a crença de que o Estado não pode assumir os custos de determinadas políticas públicas. A manutenção das IFES, que é onerosa e tem no Estado o principal agente responsável por seu financiamento, é uma visão que deve ser superada, conforme se apresentou em páginas anteriores. Seu discurso caminha na direção da descontinuidade do crescimento econômico e do déficit fiscal, o que tem gerado a impossibilidade do financiamento estatal para determinadas áreas que têm demonstrado serem onerosas, como é o caso das Universidades Federais.

O grupo que defende essa concepção entende que, se por um lado a universidade apresenta um importante papel para o desenvolvimento científico e tecnológico, gerando, assim, o crescimento econômico desejável para uma nação, por outro, vislumbra que o poder público não consegue dar conta da tarefa de manter os altos custos dessa instituição, tornando, assim, inviável o seu financiamento estatal, concepção presente no discurso oficial do governo FHC.

Tal discurso, entendia ser possível superar essa condição de asfixia financeira através de medidas possibilitadoras da redução dos custos das IFES, como a idéia de diferenciação institucional que cria as universidades de ensino, que são dissociadas da idéia de universidade de pesquisa e, para tal, o artifício utilizado foi a superação do modelo único de universidade estabelecida com a reforma universitária de 1968, na LDB/96, que criou diferentes instituições de ensino superior e quebrou a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Presenciou-se, também, um estímulo à privatização, além da flexibilização, idéia apresentada em capítulo anterior. Essa última visa a eliminar o regime jurídico único, instituir novas relações de trabalho celetista,

simplificar o processo de licitação e as prestações de contas, provenientes da própria diversificação das fontes de financiamento, originadas a partir de sua privatização, ou seja, instituir uma nova posição para essa instituição, muito próxima à lógica do mercado. Essas idéias deixaram suas marcas para os rumos da universidade e, em certa medida, estão presentes na concepção privatista, defendida por parte da comunidade acadêmica, a qual enxerga a possibilidade de a universidade se autogerir financeiramente, sem que isso altere o seu aspecto público, conforme supõe esse coordenador:

“A Universidade pública vai continuar pública; vai continuar pública e as pessoas que atuam na universidade pública devem defender ela como uma instituição pública. Se a universidade tem dinâmica de gerar receita, de gerar recursos de várias formas, cooperações, doações, cursos de Especialização, produtos, patentes, coisas, então vamos fazer” (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

É o entendimento restrito de que o aspecto público da universidade se deve ao fato de essa instituição desenvolver atividades que interessam ao conjunto da sociedade, visto que o desenvolvimento científico e tecnológico que aí se realiza, capaz de colocar o país em níveis de desenvolvimentos aceitáveis, é do interesse de toda a sociedade. Sociedade essa, dividida em classes sociais com interesses distintos. É a idéia de ser a produção do conhecimento que aí se realiza o que a define enquanto um bem público. O financiamento estatal, que garante a gratuidade do ensino, nessa perspectiva não define seu aspecto público. A idéia que perpassa não considera a democratização do ensino como função social dessa instituição, e sim, o seu papel perante o desenvolvimento científico e tecnológico, capaz de colocar o país em níveis de competitividade mundial. O caráter público das IFES consistiria nesse interesse mais “nobre” de promover o desenvolvimento da nação. Sua porção pública não pode ser

confundida com as políticas compensatórias, praticadas pela extensão do papel do Estado, visto que essas mesmas políticas demonstraram serem responsáveis pelas dificuldades das sociedades atuais.

Essa concepção privatista de educação se fundamenta na análise neoliberal do Estado, que, segundo Leher (2001, p. 157), vê o inchaço do Estado como o responsável pela sua crise financeira:

A crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas do Estado, das atividades e instituições públicas; sua ação na economia é desestabilizadora e perturba o mercado; o funcionamento dos serviços públicos é necessariamente ineficaz e o funcionamento das instituições políticas, no regime democrático, conduz a uma hipertrofia do Estado e das intervenções públicas.

Esse conceito de Estado neoliberal presente na concepção de educação superior privatista, se evidencia no discurso desse coordenador, que afirma que:

“A dinâmica da sociedade brasileira está além desse modelo restritivo de concepção do que é público. Público não é só estatal, não. Público é um espaço onde interagem, inclusive, entidades de direito individual. O espaço público é um espaço em construção de diversos interesses. Público não é só estatal. De jeito nenhum. Eu acho isso um equívoco. Existe o espaço estatal, do Estado. Existe, inegavelmente, mas, o público transcende isso. O público é um pouco mais além. A idéia de público é muito mais complexa, mais ampla. A gente não pode pensar que o financiamento do público venha do estatal, porque não tem dinheiro. O Estado não tem dinheiro pra isso. Não é essa visão. O Estado não pode permear todo o público, que é muito mais amplo, é nosso, é da sociedade” (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

É uma idéia de público enquanto espaço em que interagem diversos interesses como, por exemplo, o trabalho voluntário, que é uma força viva,

respondendo a determinadas demandas sociais que o Estado não tem dado conta, porém, não necessariamente ligado a financiamento estatal. Para essa perspectiva a universidade deve ser pública, sim, porque tem a missão de produzir e disseminar conhecimento, mas, esse conhecimento também pode ser considerado um bem privado, visto que é capaz de transformar quem o possui em objeto de disputa no mercado de trabalho. Nesse caso, a formação obtida nas universidades passa a ser um bem privado, adquirido pelos indivíduos e que beneficia a ele próprio, o que justifica que os estudantes paguem pelos serviços prestados pelas IFES, principalmente, se esse serviço destinar-se a um público que pode pagar, como é o caso dos especializandos que, em tese, “são quase sempre profissionais”, visto que já concluíram a graduação e voltam à universidade em busca de níveis mais elevados de formação, que é o que nos revela este coordenador entrevistado.

“A gente recebe uma crítica muito grande em relação à cobrança de mensalidade dos cursos de Especialização, mas, o aluno que nos procura para fazer Especialização ele vem de empresa, ele já está firmado no mercado. Ele tem a condição de, realmente, pagar. Ele vem aqui buscar a marca da UFPE; dele ter uma formação dentro da Universidade; uma etapa de sua formação dentro da Universidade. Então, eu acho justo, até porque os nossos cursos têm um diferencial muito grande” (PROPAGANDA E MARKETING).

Esses coordenadores também demonstram, através de suas falas, que a cobrança de taxas é um caminho viável para o financiamento da universidade e, por isso, defendem o pagamento por parte dos especializandos. Um argumento arrolado para justificar essa opção está presente no depoimento abaixo, que afirma que não há ensino gratuito; todo ele custa dinheiro, que tem de ser pago por alguém e, no caso das IFES, é toda a sociedade que arca com esse ônus,

visto que os 18% dos recursos da União que originam as verbas repassadas para as IFES são provenientes da arrecadação de impostos pagos pelo povo. Entretanto, apesar de ser financiado pelo contribuinte, nem todos tem direito a usufruir desse serviço, apesar de colaborar com a sua manutenção. Essa interpretação pode ser mais bem compreendida quando observamos essa fala:

“O que é gratuito? Esse conceito de gratuito serve para dotar determinados matizes ideológicos. Pública, gratuita, e de qualidade é um tipo de slogan. Pública, tudo bem. Gratuita, não é. De qualidade, deve ser. A universidade pra ser boa é cara. É por isso que o poder público paga parte do seu financiamento. O aluno de graduação diz que não paga. É engano. A sociedade paga. Todo serviço público é remunerado pelo cidadão (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

Para essa concepção privatista, a gratuidade nos cursos de Especialização seria considerada socialmente injusta, visto que beneficia uma parcela da população considerada economicamente ativa, enquanto seus custos são mantidos pelos contribuintes, através do pagamento de impostos.

O ensino de graduação gratuito também é considerado uma política contraditória das IFES, onde beneficiários do sistema normalmente são provenientes de classes sociais alta e seriam capazes de arcar com os custos da sua formação. Assim, para esse docente que defende a concepção privatista, a gratuidade do ensino superior *“é uma política contraditória, pois, a universidade custeia o aluno que pode pagar”* (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA), o que é considerado injusto por esse grupo que entende como viável o próprio afastamento do Estado de sua função financiadora, mantendo, apenas, sua

função avaliadora⁷ e credenciadora para garantir que a sociedade tenha ensino superior de “qualidade”. Entretanto, uma outra dimensão dessa concepção privatizante deve ser destacada: a adoção dos moldes empresariais para a gestão pública, objetivando conformidade com as regras do mercado, ou seja, concorrência e lucro. Assim, com relação ao primeiro, a GED é um exemplo dessa lógica, que institui esse mecanismo de mercado, de competição interna nas IFES. Segundo Catani e Oliveira (1999, p. 186), “*A GED está significando o pontapé inicial para o surgimento de novas formas de incentivos individuais, coletivos e institucionais, bem como para a instalação de carreiras diferenciadas nas IFES*”.

É a mudança da cultura institucional que viabiliza novos mecanismos de produtividade docente e, também, uma forma de frustração da reivindicação dos professores de uma recomposição nos salários⁸. Com relação à criação de regras do mercado na instituição pública, um bom exemplo é essa prestação de serviços, que consiste nos cursos de Especialização, abrindo caminho para a tão discutida geração de recursos próprios, através do estabelecimento do “capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER e LESLIE apud CASANOVA, 2001), ou seja, a transformação do trabalho acadêmico em mercadoria. “*É o predomínio crescente daquelas atividades que servem para ganhar mercados e resolver os próprios problemas, solucionando os dos mercados*” (CASANOVA, 2001, p. 218).

Essa posição, em termos de política econômica, tem sido reforçada pelo Banco Mundial, a quem o governo brasileiro tem recorrido para a realização de empréstimos e quem, em contrapartida, tem sugerido que o ensino superior deva

⁷ A função avaliadora, segundo Gentili, representa o abandono do Estado docente e sua substituição por um Estado – avaliador que, distante da função social de educar, tende a ser assumido como “agência” fiscalizadora, determinando os graus de eficiência e de produtividade das instituições educativas (GENTILI, 2001, p. 98).

ser pago pelos estudantes. Assim, a adoção desses mecanismos de mercado, que evidenciam uma maior competitividade interna, combinando à busca por lucros, passam a fazer parte da dinâmica de financiamento das IFES, com o apoio do Banco Mundial e livre das amarras do Estado, como afirma esse coordenador. Ou seja:

“Um modelo livre, sob controle dos órgãos superiores, como é hoje; com recursos entrando pra universidade. Esse dinheiro ajuda na manutenção da graduação. E é o serviço público que tá saindo do financiamento? De jeito nenhum. O serviço público deve continuar. Essa outra opção é uma opção criada na dinâmica do relacionamento da universidade com a sociedade. Eu sou contra um modelo engessador, que só possa ser assim. Eu acho que tem que ter essa riqueza e essa dinâmica de responder essa demanda específica”
(CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

A argumentação acima demonstra que o fato de a universidade ser pública é revelado a partir do seu compromisso de prestar serviços de interesse público à sociedade. E isto ela já faz. Porém, segundo essa lógica, é a burocracia estatal que impede sua maior produtividade e, assim, se torna empecilho para que ela continue prestando seus relevantes serviços à sociedade. Assim, a defesa de uma maior produtividade (entendida a partir dos moldes mercadológicos) para essa instituição não coloca em risco seu caráter público. Ao contrário, visa a atender às demandas que porventura venham a surgir, provenientes do processo de reestruturação produtiva, da recuperação do capitalismo desenfreado, que o poder público não tem sido capaz de atender em sua plenitude, representando, assim, um retrocesso para essa instituição.

⁸ Sobre a GED, ver: BELONI. *GED – Análise exploratória dos seus primeiros resultados*. Brasília,

4.3 – Conceção híbrida

Segundo Aurélio (2001, p. 303), o sentido atribuído ao adjetivo híbrido refere-se a “*originário do cruzamento de espécies diferentes*”. Assim, essa concepção defende a ideia de um modelo de financiamento para as IFES em que estejam presentes elementos públicos e privados, ou seja: financiamento para a universidade garantido pelo poder público, porém, com liberdade para a entrada de recursos de origem privada, seja através dos convênios firmados entre a universidade e as empresas ou, mesmo, através da cobrança de taxas por parte dos alunos, como é o caso dos cursos de Especialização.

Com relação à cobrança de taxas na especialização, a significação atribuída é a de que esse fato não coloca em risco o princípio constitucional da gratuidade do ensino, e parte da premissa de que, sendo o público a quem os cursos se destinam constituído por profissionais remunerados, segundo esses atores, essa é uma justa cobrança. A gratuidade do ensino deve se restringir ao ensino de graduação e de pós-graduação stricto-sensu, que é a missão da universidade. Opinião defendida por um coordenador:

“Sou a favor do ensino pago; de Especialização pago. Não sou a favor da graduação paga. Eu acho que uma Especialização, num país miserável, é um luxo. Só algumas pessoas é que podem ter. Então, se vão ter retorno pelo próprio mercado, é justo que paguem o preço. É uma questão de custo – benefício” (ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL)

É uma ideia elitista de educação, que entende que esse nível de formação deve se destinar àqueles que possam pagar. É, também, uma concepção de educação como produto à venda. Ou seja: a perspectiva do ensino de Especialização, enquanto um bem privado, onde se vislumbra que o possível

retorno financeiro, propiciado a partir desse nível de formação, traga vantagens individuais assim como a ascensão social, que pode ser alcançada a partir de possibilidade de uma maior profissionalização, sendo essa, também, capaz de inserir os indivíduos num mercado de trabalho exigente e excludente, onde se estabelecem os mais qualificados. Sendo assim, o pagamento por parte dos beneficiários é justo.

É baseado no argumento que defende a coexistência do financiamento público e privado que se fundamenta essa concepção híbrida. É um modelo misto, que, se por um lado, enxerga a possibilidade de ensino gratuito nos estabelecimentos oficiais, em conformidade com o artigo 206, inciso IV da Constituição Federal, por outro, considera justa a cobrança de taxas por parte dos especializandos, fato que por si não descaracteriza o caráter público das IFES, como afirma esse respondente:

“A universidade pode ser pública, e ser gratuita e parte paga. Veja, muitos estudantes, muitas pessoas gostariam de fazer, por exemplo, medicina, e não fazem, nem numa universidade pública, porque eles teriam de se dedicar o tempo inteiro e não teriam, portanto, como trabalhar para se sustentarem. Só pode fazer curso de medicina, de engenharia, esses cursos que exigem mais dedicação exclusiva, alunos cujos pais os sustentam, porque não podem trabalhar. Não é? Os estágios, as visitas, as aulas de manhã e de tarde, laboratório, tudo isso. Então, veja que coisa estranha: em nossa Universidade, paga ou gratuita, vêm os estudantes cujos pais são de classe média alta e que podem manter este filho até o fim do curso. Para a universidade paga noturna, com todas as implicações que significa a pessoa passar o dia trabalhando e a noite numa sala de aula para assistir o curso, estão aqueles estudantes que mal podem pagar seus

cursos, mas, que tiveram segundo grau em escolas públicas. E nós sabemos como se deteriorou a escola pública. E cria-se esse impasse: por que esses estudantes não estão na escola pública, estão na paga? Será que não era o caso do governo estabelecer um programa que o estudante que teria que trabalhar, mas que faz um curso, que não dá tempo pra isso teria uma bolsa da Universidade? Aquele que pode pagar, pagaria. Era como se o que pudesse pagar, estivesse pagando a bolsa daquele outro. Isso numa situação de extrema penúria orçamentária” (A FILOSOFIA E A CIÊNCIA NO PENSAMENTO OCIDENTAL: DAS ORIGENS À CONTEMPORANEIDADE)

Para esse respondente há uma contradição no fato de a universidade pública ser gratuita: favorecer o aluno cuja classe social a que pertence tem condições de aportar recursos para isto. A classe socialmente desfavorecida, “os pobres”, que carecem de recursos, é que necessita da ação assistencialista do Estado. Portanto, o ensino gratuito deve ser dirigido a esse grupo. Para fazer justiça, os ricos devem pagar pelos pobres.

Para Chauí (2000, p. 215) isso representa uma limitação da visão de direito social centrada na idéia de ser a educação um assistencialismo e que pode beneficiar a classe economicamente desfavorecida.

De fato, a cantilena “os ricos devem pagar pelos pobres” significa, em primeiro lugar, que os ricos são vistos como cidadãos (pagam impostos e mensalidades) e os pobres não (mesmo que saibamos que, neste país, os ricos justamente não pagam impostos); em segundo lugar, que a educação não é vista como um direito de todos, mas como um direito dos ricos e uma benemerência para os pobres; em terceiro lugar, que a cidadania, reduzida ao pagamento de impostos e mensalidades e o assistencialismo, como compaixão pelos deserdados, destroem qualquer possibilidade democrática e de justiça.

Para essa autora, a tese de que os ricos devem pagar pelos pobres, reforça a polarização entre privilégio e carência. Em lugar dessa tese se tornar um instrumento de justiça social se torna a sua impossibilidade.

Assim, essa concepção híbrida, que surge no discurso dos coordenadores dos cursos de especialização, que objetiva alternar o financiamento público e privado para as IFES, está abrindo espaço não só para uma visão limitada de democracia, como, também, para que o poder público retire verba pública do seu financiamento e, assim, sinalize para o fim da gratuidade, o que, de certa forma, já se tentou materializar através da proposta oficial do governo FHC que buscava transformar as IFES em organizações sociais. A Constituição Federal admite o ensino gratuito nos estabelecimentos oficiais, no entanto, sendo as organizações sociais estabelecimentos não oficiais, isto implicaria na perda do princípio da gratuidade

Essas concepções que permeiam o processo de expansão dos cursos de Especialização na UFPE também estão presentes, em maior ou menor grau, nas políticas governamentais e institucionais para a universidade e sinalizam para um sistema de Ensino Superior num contexto cada vez maior de mercado, e que, segundo Trindade (2001, p. 25) “*está alterando a identidade própria da Universidade e sua singularidade como instituição social*”, produzindo danos que já se podem notar. Assim, vejamos a seguir a política adotada para o setor e que está produzindo modificações institucionais, promovendo a precarização do espaço público, no qual um bom exemplo tem sido os cursos de Especialização da UFPE.

4.4 – A política governamental

A política governamental adotada para as IFES, no período em questão, tem expressado uma concepção privatizante de ensino superior, o que tem se

evidenciado através das ações de reforma que têm privilegiado o desmonte da máquina estatal, sobretudo no que se refere ao seu financiamento. Nesse contexto, os cursos de Especialização oferecidos na UFPE, assim como em outras IFES que funcionam a partir de um modelo de financiamento não gratuito, ganham expressão em virtude de a política governamental buscar viabilizar mecanismos legais para regulamentar a cobrança de mensalidades, que se coaduna ao discurso da inviabilidade do financiamento estatal para as Universidades Federais, devido ao colapso da modernização (SANTOS, 2001).

Nessa conjuntura, a expansão da Especialização paga tem como um dos seus agentes possibilitadores o tipo de normatização que a ela se destina, cuja rala regulamentação tem, entre outros mecanismos, se tornado um incentivo para a sua expansão, tendo em vista que os procedimentos que pautam seu funcionamento resumem-se a normas burocráticas e não tomam como diretriz um projeto pautado por objetivos claros e também definidores da sua função social. De certa forma, isso não é uma novidade para essa subclasse da pós-graduação, visto que desde a elaboração do primeiro plano de pós-graduação brasileira tal indefinição já se fazia presente.

A ausência de uma política clara, definida a partir do MEC para a Especialização, aliada ao discurso oficial de uma maior autonomia institucional, apoiada por parte da comunidade acadêmica, tem apontado para uma redefinição de alguns princípios e objetivos das IFES. Esses cursos têm demonstrado que o esforço de determinados grupos, que defendem uma concepção privatista de educação, vislumbra a possibilidade de a Universidade se pautar pela lógica do mercado. Isto no que se refere ao ritmo de produção ou mesmo no retorno financeiro. Fato evidenciado não só a partir dessa cobrança

de taxas, como, também, a quebra da isonomia salarial entre docentes⁹, onde alguns servidores passarão a ter, através dessa atividade, privilégios financeiros em relação aos demais.

O montante arrecadado com esses cursos, apesar de significativo, conforme expressaram os respondentes, seja para as unidades departamentais ou para os professores, tem subjacente uma lógica de produtividade mercadológica onde o tempo de trabalho dos professores deve se ajustar ao ritmo e interesses do mercado, numa ordem que foge aos próprios fins da Universidade. Assim, essa dinâmica de auto financiamento, incentivada através do discurso oficial, tem sinalizado para a possibilidade de, cada vez mais, ocorrer uma diminuição dos investimentos públicos nas instituições universitárias, como chama a atenção esse professor:

“As pessoas têm a impressão que, abrindo esses cursos de Especialização, eles aumentam a quantidade de dinheiro que entra aqui na Universidade. Né, assim, não. Isso entra por um lado e o governo vai tirando a verba pública por outro. A diferença é que, a partir daí, nós professores, para termos salário que deveríamos ter, vamos trabalhar muito mais. Isso aí é um engano. E, pior, ainda: não é para todos” (ADUFEPE).

Devemos ressaltar que, além do acréscimo da carga de trabalho que descaracteriza o regime de dedicação exclusiva, as implicações estão presentes também nas próprias relações trabalhistas. Ou seja: além da diferenciação dos salários docentes, a criação de vínculos de trabalho temporário, consonantes o próprio discurso de flexibilização adotado por esse governo.

⁹ Em outubro de 2002 a ADUSP publicou uma edição inteiramente dedicada à ameaça do caráter público da USP, a partir do estabelecimento de cursos pagos na instituição. Ver Revista Adusp. Disponível em <http://www.adusp.org.br>

Há, porém, outra dimensão que deve ser evidenciada e que denuncia a política governamental de apoio a essa expansão: a permissão de utilização do espaço público para essa atividade privada. É o que expressa o mesmo respondente:

“Imagina se alguma empresa privada iria permitir que os seus funcionários usassem os prédios das empresas privadas, abrissem firmas lá dentro e começassem a faturar dentro da empresa, sem a direção regulamentar. É isso que acontece dentro da universidade pública no país inteiro. Então, isso é uma coisa em que nenhuma instituição privada não permite uma coisa desta. O Brasil, que é o dono das Universidades Federais permite” (ADUFEPE).

Isto é visível, não só através da tentativa de alteração do princípio de autonomia, como, também, do estabelecimento da Lei nº 8.958/94, que veio regulamentar a participação dos docentes nesse tipo de atividade, instituindo, assim, a possibilidade de uma maior interação entre as IFES e o mercado.

Essa é uma política educacional privatizante que alimenta um círculo de precarização e privatização do espaço público, que, por um lado, produz a corrosão da missão pública da Universidade estatal e, por outro, estimula a privatização da educação superior, conforme está expresso no discurso desse coordenador, que defende a dinâmica dos cursos pagos de Especialização nas IFES:

“Eu, sinceramente, não sei se o governo federal cumpriu. Eu acho que nem cumpriu todo seu compromisso, ou vem cumprindo, historicamente, seu compromisso com as Universidades. Eu acho que falta muita coisa; falta uma atenção mais efetiva. Talvez isso leve a gente a questionar que a gente está privatizando a Universidade com

esses cursos lato-sensu, com os cursos de especialização, com as pesquisas contratadas. A gente também podia dizer que as pesquisas contratadas também é uma forma de privatização; mestrados profissionais e tal; essa coisas todas. Então, as pessoas falam que estão fazendo assim, porque o governo está saindo fora. Se fosse um governo totalmente comprometido, envolvido, pagando bons salários aos professores, aportando recursos, etc, eu diria, ainda assim nós estaríamos envolvidos numa dinâmica de extensão universitária, bastante interativa com a sociedade. Então, na verdade, essa questão do aprofundamento da extensão universitária, dos cursos e das pesquisas contratadas e dos mestrados profissionalizantes respondem a uma dinâmica, mesmo, existente. Há uma dinâmica nova na sociedade. Eu vejo dessa forma. Então, se nós tivéssemos melhores salários, mais altos salários, mesmo assim, nós estaríamos tendo que responder a essa demanda” (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

Essa fala demonstra o efeito provocado pela política governamental de ausência de financiamento adequado para as IFES, que tem levado a universidade à ruína, segundo a metáfora de Trindade (2001), e que, segundo esse autor seus principais danos estão na formação de uma nova cultura departamental, ou seja:

A erosão do próprio tecido acadêmico que se esgarça progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação de recursos externos compensatórios, decorrentes da erosão salarial e da queda no financiamento da pesquisa pelas agências governamentais (2001, p. 20).

Essa resposta das IFES a essa política de redução orçamentária é conseqüência da própria política governamental e sua materialidade se dá devido à criação de estruturas privatizantes, como a criação da FADE, que

possibilitou essa relação mais intensa entre a venda do serviço acadêmico e o mercado ou, mesmo, a sociedade, conforme expressa esse coordenador.

“Exatamente, a partir da Lei 8958 encontrou-se um ambiente propício na universidade para o desenvolvimento da extensão. Antes, a universidade vivia isolada; nós não tínhamos essa coisa viva das empresas debitando cursos, interagindo (...) De forma que essa, também, é uma razão importante para o crescimento da extensão no Brasil” (CONTABILIDADE E CONTROLADORIA).

Esse crescimento, conforme apresentamos anteriormente, que se deve, entre outras razões, a um movimento dos professores em busca de melhores salários e recursos para os departamentos, é um reflexo da decisão governamental de legitimar a privatização interna, utilizando para isso seu próprio corpo acadêmico, através da precarização das condições de trabalho docente, que força alguns grupos a buscarem alternativas, representando, assim, a diminuição do espaço público:

“Num achatamento salarial, salve-se quem puder. É isso que parece que o governo nos diz. É preciso se buscar alternativas para sobreviver. O que é interessante é que essa busca de alternativas, o próprio governo oferece. Então, na medida em que a universidade faz isso, é que leva a desconfiar que o próprio governo é quem está interessado em cair fora” (A FILOSOFIA E O PENSAMENTO OCIDENTAL).

Entre as medidas governamentais para promover a própria privatização interna das Universidades, a autonomia institucional tem possibilitado a criação dessa cultura departamental de diversificação dos recursos, que favorece grupos organicamente ligados à concepção de ensino privado. Entretanto, para que se efetive essa possibilidade, é necessária uma política institucional complementar

de apoio à política governamental. Passemos, então, a conhecer a realidade da UFPE para podermos compreender se esse movimento interno se deve a um incentivo maior por parte da reitoria ou se é um movimento departamental, em nível dos professores que se beneficiam da política, em nível nacional, para as Universidades.

4.5 – A política institucional

Evidenciou-se, através dos depoimentos obtidos com os docentes dessa Universidade, que a política institucional praticada na UFPE não estimula a iniciativa indiscriminada da oferta de cursos de Especialização.

Tal posição evidencia-se no discurso desse sujeito que apontou, por parte da reitoria, restrições na liberação de novos cursos de Especialização nesse departamento, devido ao baixo desempenho da graduação na avaliação do MEC.

“Eu acho que não existe uma política de favorecimento aos cursos de Especialização, de jeito nenhum. Pelo contrário, pelo menos dentro da odontologia, depois do problema do provão, que a odontologia teve nota que não foi satisfatória para a Universidade. Foi ‘E’. E, já no ano passado, foi ‘C’. Já melhorou bastante, mas a PROACAD veio aqui e começou a fazer certas alusões, certas coisas. Pelo contrário, queriam até desativar os cursos de Especialização. Eu acho que não existe uma política de favorecimento aos cursos de Especialização, de jeito nenhum” (ODONTOLOGIA).

Esse ator do processo expansivo afirma que o tratamento adotado para os cursos de Especialização caminha na direção do compromisso com a qualidade. Dessa forma, se alguns indicadores avaliativos sinalizam para a possibilidade do

padrão de qualidade não estar sendo atingido, as instâncias responsáveis entram em ação, visando a instituir mecanismos para alcançá-la.

Entretanto, zelar pela qualidade por si não significa ausência de política de apoio. Pelo contrário. Significa que essa é uma instituição séria e visa a manter sua tradição de oferecer bons cursos.

Entretanto, quando nos reportamos às exigências normativas da reitoria para essa modalidade de curso, as respostas que obtemos caminham na direção de exigência de normas mínimas para essa subclasse da pós-graduação, coerente com a proposta do MEC, conforme apresentamos em outra seção deste trabalho. Essa perspectiva normativa flexível tem se tornado fator possibilitador dessa expansão, segundo cita esse coordenador, o qual, em sua crítica à normatização existente para os cursos de Especialização, compara as exigências normativas entre dois formatos de pós-graduação: mestrado (*stricto-sensu*) e especialização (*lato-sensu*). Vale ressaltar que, devido à natureza dos seus fins, a normatização para os cursos *stricto-sensu* é bastante rigorosa e exige um acompanhamento sistemático por parte do MEC. Assim, esse coordenador aponta que o grau de exigências mínimas para a especialização termina favorecendo a possibilidade de se oferecer esse tipo de curso, justificando a sua preferência por essa prestação de serviços na pós-graduação:

“Estão criando o mestrado profissionalizante. Então, meu curso poderia se transformar no mestrado profissionalizante, mas, a burocracia é tão grande que, às vezes, você deixa de fazer qualquer coisa em função disso. Eu teria de fazer todo um planejamento, toda uma situação burocrática para esse curso. Então, isso aí bloqueia qualquer profissional” (ODONTOLOGIA).

Vale destacar que sendo a autonomia o princípio que dá o norte às atividades acadêmicas da universidade, esse mesmo princípio pode redirecionar essa perspectiva normativa do supracitado curso no sentido de lhe conferir normas mais claras, definidoras dos seus objetivos, por exemplo. A posição adotada pela UFPE, entretanto, consiste em manter as exigências mínimas adotadas pelo MEC. Assim, os procedimentos adotados para a autorização e funcionamento desses cursos, em nível da reitoria, restringem-se a analisar os projetos que lhes são enviados, após serem aprovados pelas instâncias departamentais, conforme explicita um coordenador:

“Existe um projeto que é feito por um professor, levado ao pleno do Departamento. O pleno aprova. Isso passa para o Conselho Departamental. Depois vai para as Câmaras de Pós-graduação na Pró-Reitoria de Pesquisa. Lá é analisado. Entre o projeto e a liberação, para que se faça restrições tem 60 dias. Existem projetos que são questionados” (ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL).

Esse encaminhamento formal, em nível da reitoria, se restringe a analisar o projeto do curso e não institui um acompanhamento sistemático dessa atividade, fato colocado em destaque pelo coordenador supracitado e que tem sido considerado um importante fator para o crescimento da curva evolutiva dos cursos de Especialização:

“A pró-reitoria não incentiva. Ela apenas examina os projetos e, de acordo com o mérito do projeto, ela aprova o funcionamento dele e aprova todo o projeto” (PUBLICIDADE E MARKETING).

Esse é um procedimento que, conforme assinalamos, se deve à autonomia acadêmica, que confere às universidades essa liberdade para criarem

e recriarem cursos. Entretanto, essa ausência de um acompanhamento mais sistemático ou, mesmo, de uma política de avaliação, a exemplo dos cursos de graduação e de pós-graduação stricto-sensu, tem favorecido o processo expansivo que, segundo um coordenador, a ausência de acompanhamento, por parte da reitoria, é uma política que termina beneficiando essa iniciativa, visto que:

“Dentro do regimento existe (normatização para cursos de Especialização), mas, que não é política de acompanhamento específico. Não existe um relator que venha acompanhar se o curso está bom ou não está bom. Eles apenas vêem o projeto inicial, o projeto final e fica nisso aí” (ODONTOLOGIA).

Esse fato chama a atenção pelo efeito que pode produzir para essa expansão, sobretudo, se destacamos que o modelo de financiamento não gratuito da Especialização ganhou corpo no âmbito da universidade e, conseqüentemente, produziu um discurso polêmico, grupos de docentes se envolveram muito freqüentemente na realização dessa atividade de ensino, geradora de recursos próprios, sinalizando para uma oferta crescente de cursos pagos na instituição.

Essa atividade, bastante atrativa do ponto de vista financeiro, foi considerada uma prática controversa: em primeiro lugar, devido aos cursos negarem a Constituição Federal ao cobrarem taxas e mensalidades; em segundo lugar devido à quebra da isonomia salarial entre os docentes, conforme já afirmamos anteriormente, tendo um grupo de professores se beneficiado dos recursos provenientes desses cursos, evidenciando um processo de privatização da universidade, através da venda do serviço acadêmico, ao qual Trindade (2000) se refere como “privatização branca” e, em terceiro, porque os grupos que se beneficiam da ressignificação da autonomia universitária, para

complementar seus baixos salários, absorvem tempo e energia docente, que descaracteriza o regime DE. Assim, diante de tão conflitante atividade a universidade não pode se esquivar de discutir com a sua comunidade acadêmica como isso tem se refletido na vida da Universidade, e qual tem sido a função social desses cursos. A política institucional adotada para os cursos de Especialização não tem privilegiado esse tipo de debate na comunidade acadêmica. Tem se limitado a analisar os projetos de curso, do ponto de vista acadêmico, e não como uma questão sócio-política, que traz em seu bojo concepções privatistas de ensino superior, limitadoras da idéia de direito social e democracia. Essas observações fundamentam a fala, a seguir, de um docente que entende que a ausência de uma política clara, de um debate amplo, sobre os cursos de Especialização, por si, já configura um apoio institucional a essa atividade.

“Ao não formular uma discussão na sua natureza, finalidade e a quem serve, já é uma política implícita que não precisa explicitar, pois já é instituída, pois, sua concretização, ao nível em que chegou, só é possível quando seus dirigentes assumem implementá-los”
(ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL).

Essa fala reitera a interpretação de que a dimensão atingida por esse processo se deve ao fato de os departamentos e a própria reitoria estarem envolvidos nesse projeto expansivo, mesmo que a participação dessa última não se dê de forma ostensiva. Entretanto, conivente com a política governamental adotada e a iniciativa das unidades departamentais.

Esse professor critica a posição da reitoria, de favorecimento a esse tipo de serviço, que, através da adoção do referido modelo normativo, preza por exigências mínimas e, ainda, afirma que essa política de incentivo existe em

função dessa geração de recursos próprios, fruto da política de sub-financiamento do Governo Federal, que tem sucateado as universidades:

“No contexto atual, a única política existente é a cobrança de repasses para garantir o funcionamento dos cursos”
(ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL).

Essa é uma posição de acordo com a política do MEC, de incentivo à oferta crescente de atividades de extensão, especialmente na forma de serviço remunerado. Enfim, esse modelo de financiamento não gratuito tem implicações danosas para a idéia de universidade produtora de saber desinteressado, sobretudo, quando sua comunidade acadêmica se vê compelida a atender às novas demandas que surgem e que ameaçam o seu caráter público, comprometido com a busca da democracia, conforme afirmam Catani e Oliveira (1999, p. 186):

Quando a Universidade abre mão dessa identidade histórica, corre o risco de servir a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existente e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva frente ao instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégia de conservação da ordem social. Com isso, ela nega e compromete sua existência, na medida em que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses diretos do Estado e / ou do mercado.

Em suma, a expansão dos cursos de Especialização, nessa conjuntura, demonstra uma séria ameaça ao caráter público da IFES, cujos maiores danos estão na sua missão pública enquanto instância produtora de saber desinteressado e na democratização do acesso, anulando, assim, a pretensão da idéia de universidade associada à idéia de democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação central deste estudo consistiu em caracterizar e analisar as razões da expansão dos cursos de especialização na UFPE, bem como as concepções de pós-graduação que informam este processo expansivo.

Desse modo, verificamos que, entre as razões mais citadas pelos sujeitos respondentes, se encontram a demanda por esses cursos, ocasionada pela pressão exercida pelo mercado de trabalho, e a geração de renda propiciada por essa atividade, seja para fazer face às despesas departamentais ou mesmo para complementação salarial dos professores. Vale salientar que esse item constituiu importante fator para a expansão em virtude da compressão salarial dos docentes, decorrentes da política de cortes orçamentários típicas do governo Fernando Henrique.

Na UFPE, os discursos subjacentes ao processo expansivo da especialização informam uma concepção privatista de ensino superior centrada num modelo de financiamento não gratuito para os cursos de especialização, ou mesmo, um modelo híbrido que combine financiamento público e privado. O argumento utilizado para ambos os casos baseia-se na retórica oficial da impossibilidade de financiamento estatal para essa subclasse da pós-graduação, devido à crise fiscal do Estado, que justifica, nesse caso, a adoção do ensino pago aliado à tarefa repassada às IFES de aumentar a geração de recursos próprios através da oferta de serviços.

Entretanto, como toda realidade é dinâmica, constatamos um movimento contraditório entre os sujeitos pesquisados, visto que um grupo de docentes se contrapôs à concepção privatista e defendeu a idéia de universidade pública e gratuita. Pública, para que possa sem, interferência do Estado, mercado ou religião, produzir conhecimento e disseminá-lo numa perspectiva de “fins sem fim” (SANTOS, 2001); gratuita, para ter seu acesso democratizado, oferecendo oportunidades iguais a todos que demonstrem interesse e capacidade, independente de classe social.

A adoção de uma política governamental visando, através de um conjunto de medidas, a instituir o ensino de especialização pago, revelou uma concepção privatizante de ensino superior, cujo efeito socialmente perverso promoveu essa expansão dos cursos de especialização, na grande maioria restrito para quem pode pagar, em desacordo com a Constituição Federal e com a idéia subjacente de educação como direito social.

Ao confrontarmos a política institucional adotada pela UFPE com a política governamental do governo Fernando Henrique, que agiu no sentido de induzir as IFES a ampliarem a geração de recursos alternativos, legitimando sua política privatista, concluímos que foram políticas complementares.

Verificou-se que há por parte da reitoria um apoio formal à iniciativa de oferecimento dos cursos de especialização, muito embora ele apareça de forma dúbia, não explícita. Em virtude de ela se abster de promover um debate amplo com sua comunidade acadêmica, para discutir os impactos provenientes desse modelo de financiamento adotado, pode-se argumentar que suas conseqüências serão danosas para o destino do ensino superior público, o que, segundo Trindade (2001) levará a universidade à ruína.

Acreditamos ter contribuído parcialmente para preencher a lacuna de conhecimentos sobre o entendimento das razões da expansão dos cursos de

especialização na UFPE. Todavia, a realidade aqui expressa representa muito mais uma síntese provisória do que uma conclusão. Assim, nossa contribuição representa um ponto de partida para novos questionamentos, na medida em que entendemos que a realidade é dinâmica e rica em possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. Sistemas Universitários na América Latina e as Orientações políticas de agências Internacionais. In: CATANI, A. M. (Org.). *Novas Perspectivas nas políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo In: GENTILLI, P; SADER, E. (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. *Os Sentidos do Trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bom Tempo, 1999.

ARAÚJO, R. M. de L. As novas qualidades pessoais requeridas pelo capital. In: *Revista Trabalho e Educação*, n. 5, Belo Horizonte, 1999.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BAIA, W. O pensamento liberal e as Universidades Federais: Notas preliminares – *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. São Paulo: UNICAMP, 1996.

BARROS, D. F. e SILVA, R. C. *Entre a Autonomia e a Competência: Tópicos em Administração Universitária*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BELLONI, I. *GED – Análise Exploratória dos seus Primeiros Resultados*. Brasília, março 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 370, 1996. Modifica o artigo 207 da Constituição Federal. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 18 de Junho de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.

_____. _____. Lei Federal nº 8958 de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.

_____. _____. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Plano Nacional de Pós – Graduação. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

_____. _____. Resolução nº 1, do CNE/CES, de 3 de abril de 2001. Estabelece Normas para o Funcionamento dos Cursos de Pós- Graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília.

CASANOVA, P. G. Globalidade, Neoliberalismo e Democracia. In: GENTILI, P. (Org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A Nova Universidade. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na Penumbra*. Neoliberalismo e Reestruturação Universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

CATANI, A. M. e GUTIERREZ, G. L. Participação, conflito e autonomia financeira: A greve de 1994 nas Universidades públicas do estado de São Paulo, Brasil. In: CATANI, A. M. (Org.). *Universidade na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1996.

CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. A Universidade Pública no Brasil: Identidade e Projeto Institucional em questão. In: TRINDADE, H. (Org.). *A Universidade em Ruínas na República dos Professores*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes/CIPEDES, 2000.

CHAUÍ, M. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *A Universidade em ruínas na república dos professores*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes/CIPEDES, 2000.

CÓRDOVA, R. de A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. *Pós-graduação na América Latina: O caso brasileiro*. Brasília: MEC/CAPES/UNESCO/CRESALC, 1986.

DOURADO L. F.. O Público e o Privado na Agenda Educacional Brasileira. In: AGUIAR, M. A. e FERREIRA, N. S. *Gestão da Educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIES, N. *O FUNDEF e o Orçamento da Educação: Desvendando a Caixa Preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. A Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, 2002.

DURHAM, E. Subsídios para discussão de uma nova política para o Ensino Superior brasileiro. In: *INFOCAPES*, n.4, Brasília, 1996.

_____. A política para o Ensino Superior ante o desafio do novo século. In: CATANI, A. M. (Org.). *Novas Perspectivas nas políticas de Educação Superior*

na América Latina no Limiar do Século XXI. Campinas: Autores Associados, 1998.

DURHAM, E. R. e SAMPAIO, H. O setor privado de Ensino Superior de Ensino Superior na América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.110. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FÁVERO, M. de L. de A. Vinte e cinco anos de Reforma Universitária: Um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A Dimensão Histórico-Política da Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: CATANI, A. M. (Org.). *Novas perspectivas nas políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GENTILI, P. A Complexidade do Óbvio: A Privatização e seus significados no campo Educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Universidade na Penumbra. O Círculo Vicioso da Precarização e a Privatização do Espaço Público*. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na Penumbra. Neoliberalismo e Reestruturação Universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, C. A. *Pós graduação Lato sensu: Terra de ninguém?* Disponível em : www.cct.ufpb.br/ufcg/terrade_ninguem.doc. Acesso em 19 de novembro de 2001.

GOMES, A. M. *Estado Mercado e Educação Superior no Brasil: um Modelo Analítico*. Recife, 2002 (mimeo).

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LEHER, R. Projetos e Modelos de Autonomia e Privatização das Universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra*. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA NETO, N. e LODI, L. H. Autonomia Universitária e Mudanças na Educação Superior Pública. In: CATANI, A. M. (Org.). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

MARTINS FILHO, J. *A Experiência Vivida*. A Universidade e outros Cenários. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

MARX, K. Introdução à Crítica da Economia Política. In: MARX. Coleção os Pensadores. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde*. São Paulo/ Rio de Janeiro: HUCITEC/ ABRASCO, 2000.

OFFE, C. e RONGER, V. Teses sobre a Fundamentação do Conceito de “Estado Capitalista” e Sobre a Pesquisa Política de Orientação Materialista. In: OFFE, C. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, F. B. *Pós-Graduação, educação e mercado de trabalho*. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, R. de. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: *Trabalho e Educação*. Revista do NETE, n. 5, jan/jul, 1999.

PINTO, J. M. R. Financiamento da Educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995 – 2002). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, 2002.

PÓS-GRADUAÇÃO em alta. *Diário de Pernambuco*. Recife, 21 abr., 2002, p.10, Caderno B.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SGUISSARDI, V. Autonomia Universitária e mudanças no Ensino Superior. Da Polissemia do conceito às Controvérsias de sua aplicação. In: CATANI, A. M. (Org.). *Novas Perspectivas nas políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA JR., J. R. Tendências do Ensino Superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, A. M. (Org.). *Universidade na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Reformas do estado e da educação superior no Brasil: As ações dos atores em cena e o processo de privatização. In: Catani, A. M. (org.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação Universitária em*

questão: Reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da Educação Superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, P. R. Por uma nova Universidade. In: *INFOCAPES*, n. 4, Brasília, 1996.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica do neoliberalismo em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRINDADE, H. As Universidades Frente à Estratégia do Governo. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes/CIPEDES, 2000.

_____. As metáforas da Crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina In: PABLO, G. (Org.). *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Resolução nº 01/2000, do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE). Estabelece Normas para a Organização e Funcionamento de Cursos de Especialização (pós-graduação lato sensu) na Universidade. Publicado no BOU nº 12, Especial, de 03/04/00.

VELLOSO, J. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 110. São Paulo, julho, 2000.

WEBER, S. Políticas do Ensino Superior – Perspectivas para a próxima década.

In: *Avaliação*, v. 5, n. 1, março, 2000.