



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

VALÉRIA SILVA DE MORAES

**A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UFPA NO CONTEXTO DA
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**BELÉM
2013**

VALÉRIA SILVA DE MORAES

**A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UFPA NO CONTEXTO DA
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Jacob Chaves.

**BELÉM
2013**

VALÉRIA SILVA DE MORAES

**A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UFPA NO CONTEXTO DA
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Aprovada em: 18/04/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará – UFPA
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Examinadora Externa – UFRN

Prof^a. Dr^a. Rosana Maria Oliveira Gemaque
Examinadora Interna – PPGED/UFPA

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Examinador Interno – PPGED/UFPA (suplente)

BELÉM
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Moraes, Valéria Silva de , 1981-

A Pós-graduação lato sensu da UFPA no
contexto da mercantilização da educação superior
/ Valéria Silva de Moraes. - 2013.

Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2013.

1. Universidade Federal do Pará -
Pós-graduação. 2. Ensino superior e Estado -
Pará. 3. Direitos fundamentais - Pará. I.
Título.

CDD 22. ed. 378.155098115

*"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte
corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei,
Para que serve a utopia?"*

Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".

Eduardo Galeano

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus irmãos Vanessa, Alessandro,
Isa Nayra, Samara e Vitória.

Que meus esforços pela busca incessante do conhecimento os
motivem a alcançarem uma formação em nível superior e
formação continuada.

AGRADECIMENTOS

Quase sempre sabemos o que queremos, e então começamos a busca. Assim foi superar as adversidades, concluir a graduação e mais recentemente o Mestrado em Educação, os quais eu sempre soube que era esse meu desejo. No entanto, transpor as barreiras para alcançar meu objetivo só foi possível com a ajuda de pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização do meu sonho. Nesse sentido, gostaria de agradecer imensamente:

Ao Senhor Deus, que me fortaleceu sempre que precisei, que velou por mim, que colocou obstáculos no meu caminho para me mostrar que podia superá-los e me fizeram crescer pessoalmente, profissionalmente e intelectualmente, mas principalmente me possibilitou enxergar esse crescimento;

Aos meus pais Zenaide e Vicente, que sempre me motivaram a continuar os estudos;

À Prof^a. Vera Jacob, que acreditou em mim e me acolheu no GEPES, e principalmente pelos ensinamentos que me deu ao longo dessa trajetória acadêmica, iniciada em 2007, com minha inserção no grupo, o que proporcionou meu crescimento intelectual.

Aos membros da banca examinadora: Prof. Dr. Salomão Hage, Prof^a. Dr^a Rosana Gemaque e Prof^a. Dr^a Alda Castro pelas contribuições dadas na qualificação, e que permitiram avanços na construção dessa pesquisa.

Ao Rômulo Novais, companheiro de todos os momentos e que esteve ao meu lado desde o processo de seleção, e me apoio e incentivou a concluir o mestrado.

Aos amigos do GEPES, especialmente André, Denise, Emerson, Ilma, Laurimar, Salomão, essa dissertação é fruto de uma construção coletiva que se deu a partir dos estudos em grupo, dos diálogos e dos momentos de descontração ao longo dos últimos dois anos;

Aos colegas da turma de 2011, pelas interlocuções, descontrações ao longo do curso, principalmente à Simone e Antonilda, que dividiram as angústias inerentes à construção desse trabalho acadêmico.

Aos amigos Osvaldo, Gizele, Leticia, Mayara, Joyce, Deuzanilce, Gracione e Luana, por me proporcionarem a dádiva da amizade, que se fez presente ao longo da graduação e pós-graduação, materializada nos conselhos, conversas ou simplesmente nos desabafos que precisei ter ao longo desse minha trajetória de vida.

A CAPES, por financiar meus estudos, o que permitiu dedicação exclusiva à pesquisa.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar o processo de mercantilização da educação superior, partindo do estudo dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2008 a 2012. Entendemos que a pós-graduação *lato sensu* - PGLS ganhou destaque no Brasil para atender a uma demanda de profissionais carentes de qualificação, em nível superior, para atuar no mercado de trabalho. No entanto, a partir de 1990, a mesma ganha novos contornos, sendo desvinculada da CAPES e sem um órgão regulador que controle sua oferta, aliado ao fato de não ser atendida pela política educacional de pós-graduação. O cenário que se encontra em vigor é a oferta de cursos autofinanciados e conveniados, sendo mantidos mediante cobrança de mensalidades ou convênio com outras instituições. O fato gera algumas contradições, como no caso da legislação, para a Constituição Federal de 1988 estabelece que o ensino seja gratuito em estabelecimentos oficiais, no entanto, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA aprovou a Resolução UFPA nº 4.065/2010, regulamentando a oferta desses cursos, caracterizando assim uma das faces de adoção da lógica mercantil no interior dessa universidade pública. Para nossas análises e discussões, buscamos aproximações com o materialismo histórico-dialético e utilizamos como fonte de dados os documentos oficiais nacionais e institucionais, dados disponíveis no Sistema de Pós-Graduação *On Line*, Relatório de Gestão da UFPA, Pareceres de Aprovação, Projetos e Relatórios dos Cursos selecionados para compor a pesquisa, bem como entrevista semiestruturada com 10 sujeitos. Os resultados da pesquisa mostraram que dos 264 cursos *lato sensu* ofertados entre 2008 e 2012, 65,2% destes foram autofinanciados, 22,7% conveniados e 12,1% gratuitos. Além disso, foram identificados valores diferenciados no pagamento de hora-aula, nas mensalidades e despesas com coordenadores, principalmente entre cursos de uma mesma unidade acadêmica. Ademais, a análise da utilização dos recursos captados mostra que nos cursos autofinanciados a maioria das despesas são para pagamento de hora-aula, já os cursos conveniados destinam a maioria das receitas para manutenção dos cursos com passagens, diárias, material de escritório, e outros. Em síntese, o estudo mostra a consolidação da mercantilização da PGLS na UFPA, haja vista a rentabilidade que estes cursos propiciam, principalmente para determinadas áreas do conhecimento, seja mediante complementação salarial, seja na adequação dessa instituição à dinâmica capitalista atual no prevalecimento da lógica mercantil para a pós-graduação *lato sensu*.

Palavras-chave: Pós-Graduação *Lato Sensu*; Mercantilização da Educação Superior; Cursos *Lato Sensu* Autofinanciados; Cursos *Lato Sensu* Conveniados.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of commodification of higher education, based on the study of post-graduation courses lato sensu at the Federal University of Pará (UFPA) in the period from 2008 to 2012. We understand that the post-graduation courses - PGLS gained prominence in Brazil to meet the demand of needy qualifying professionals in a higher level, to act in the labor market. However, since 1990, the same new contours, being detached from CAPES and without a regulator that controls its supply, coupled with the fact of not being met by educational policy graduate. The scenario that is in force is the supply of self-financed courses and insured and maintained by charging fees or agreements with other institutions. That creates some contradictions, as in the case of legislation, to the 1988 Federal Constitution states that education is free in official establishments, however, the Superior Council of Education, Research and Extension UFPA adopted Resolution UFPA No. 4.065/2010 regulating the provision of these courses, characterizing one of the faces of adoption of market logic within this public university. For our analyzes and discussions, we seek approaches to historical and dialectical materialism and use as a data source documents official national and institutional data available in the system On Line Graduate, Management Report UFPA, Opinions Approval, and Projects reports of the courses selected for the survey, as well as semi-structured interviews with 10 subjects. The survey results showed that of the 264 lato sensu offered between 2008 and 2012, 65.2% of these were self-financed, insured 22.7% and 12.1% free. Moreover, different values were identified in the payment-hour class, the fees and expenses of engineers, especially among courses in the same academic unit. Moreover, the analysis of the use of funds raised shows that self-financed courses in most of the expenses are to be paid time-class courses already insured intended the majority of the revenue for maintenance of the courses with passages daily, office supplies, and other. In summary, the study shows the consolidation of the commodification of PGLS in UFPA, given the profitability that these courses provide, especially for certain areas of knowledge, either through wage supplement, is the adequacy of the institution to the current capitalist dynamic growing prevalence in the mercantile for post-graduation courses.

Keywords: Postgraduate Sensu Lato; Commodification of Higher Education; Lato Sensu self-financed courses, courses Lato Sensu insured.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Cursos de Pós-Graduação no Brasil – 1978 a 2009 ...	68
Tabela 2 - Distribuição dos Cursos de Mestrado e Doutorado por dependência administrativa – 2004 a 2009	68
Tabela 3 - Evolução das Produções Acadêmicas na UFPA – 2007 a 2011....	87
Tabela 4 - Propostas de Cursos Lato Sensu – 2007 a 2011	97
Tabela 5 - Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> , por Unidade Acadêmica – 2008 a 2012	98
Tabela 6 - Cursos por natureza e unidade acadêmica – 2008 a 2012	99
Tabela 7 – Valores da Hora-aula, por unidade acadêmica da UFPA – 2008 a 2012	101
Tabela 8 - Despesas com Coordenadores, por unidade acadêmica – 2008 a 2012	103
Tabela 9 - Valores das Mensalidades, por unidade acadêmica, 2008 a 2012	105
Tabela 10 - Cursos Autofinanciados do ICEN – 2008 a 2012	108
Tabela 11 - Cursos Autofinanciados do ICS – 2008 a 2012	109
Tabela 12 - Relação dos cursos conveniados no ICED – 2008 a 2012	112
Tabela 13 – Relação dos cursos conveniados do ICEN – 2008 a 2012	113
Tabela 14 – Relação dos cursos conveniados do ICS – 2008 a 2012	113
Tabela 15 - Total de Receitas Captadas pelo ICEN a partir dos cursos autofinanciados – 2008 a 2012	159
Tabela 16 - Receitas e Despesas dos cursos autofinanciados do ICEN, 2008 a 2012	160
Tabela 17 - Despesas em % dos Cursos Conveniados do ICEN	163
Tabela 18 - Total de Receitas Captadas pelo ICS a partir dos cursos autofinanciados – 2008 a 2012	164
Tabela 19 - Receitas e Despesas dos cursos autofinanciados do ICS, 2008 a 2012	165
Tabela 20 - Receitas e Despesas dos cursos conveniados do ICS, 2008 a 2012	167
Tabela 21- Total de Receitas Captadas pelo ICED a partir dos cursos conveniados– 2008 a 2012	168
Tabela 22 - Receitas e Despesas dos cursos conveniados do ICED, 2008 a 2012	169
Tabela 23 - Distribuição Orçamentária da UFPA por fonte de receita – 2008	

a 2011	172
Tabela 24 - Composição Percentual dos Recursos Executados da UFPA - 2008 a 2011	174
Tabela 25 - Total de recursos captados a partir do pagamento dos diferentes intervenientes, por unidade acadêmica – 2008 a 2012	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> na UFPA, 2007 a 2011	85
Gráfico 2 - Evolução do Nº de Cursos <i>Lato Sensu</i> – 2007 a 2011	86
Gráfico 3 – Evolução da Distribuição Orçamentária da UFPA, em valores correntes executados, por fonte de receita – 2008 a 2011	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição e Identificação dos Sujeitos Entrevistados	115
Quadro 2 – Situação dos Relatórios Finais no ICEN, ICS e ICED – 2008 a 2012	155
Quadro 3 - Quantitativo de Cursos <i>Lato Sensu</i> nos Relatórios Institucionais da UFPA - 2008 a 2011	158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUFPA	Associação dos Docentes da UFPA
ADUSP	Associação dos Docentes da USP
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSAD	Conselho de Administração
DCE	Diretório Central dos Estudantes
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
ICA	Instituto de Ciências das Artes
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICEN	Instituto de Ciências Exatas e Naturais
ICJ	Instituto de Ciências Jurídicas
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IEMCI	Instituto de Educação Matemática e Científica
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IG	Instituto de Geociências
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
ITEC	Instituto Tecnológico
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
HUBB	Hospital Universitário Barros Barreto
MEC	Ministério da Educação
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NCADR	Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Regional
NMT	Núcleo de Medicina Tropical
NUMA	Núcleo de Meio Ambiente
OMC	Organização Mundial do Comércio
PGLS	Pós-Graduação Lato Sensu
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
SAP	Sociedade Amapaense de Pediatria
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Pará
SESPA	Secretaria Estadual de Saúde Pública do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	33
1.1 - O papel da educação superior no atual contexto político-econômico capitalista.....	33
1.2– As universidades públicas brasileiras: dualidades entre o público e o mercantil	45
1.2.1 – O papel dos organismos internacionais para a concepção de educação enquanto serviço.....	46
1.2.2 – A Reforma do Estado e a reordenação da educação superior: diretrizes para a privatização e mercantilização da educação superior.....	53
1.3 - A pós-graduação lato sensu enquanto face da mercantilização da educação superior no Brasil	60
2. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: OS DIRECIONAMENTOS PARA REPRODUÇÃO DO CAPITAL	63
2.1 – Um Breve Histórico da Pós-Graduação no Brasil	64
2.2 – Caracterizando a Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> no Brasil	71
2.3 – A Pós-Graduação na UFPA	85
2.4 - Os Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> na UFPA	88
2.4.1 - <i>Os marcos regulatórios da PGLS na UFPA: da abertura a consolidação da mercantilização da educação superior</i>	91
3. OS CURSOS <i>LATO SENSU</i> AUTOFINANCIADOS E CONVENIADOS NA UFPA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	95
3.1 – Alguns dados da PGLS na UFPA	96
3.1.1 - Os cursos autofinanciados na UFPA	106
3.1.2 – Os cursos conveniados na UFPA	110
3.2 - A PGLS da UFPA na voz dos sujeitos entrevistados	114
3.2.1 - Papel do Estado, MEC e UFPA na oferta da PGLS	116

3.2.2 - O público e privado nas concepções de universidade e educação como direito	123
3.2.3 - Motivações para oferta de cursos autofinanciados e conveniados	133
3.2.4 - Perfil de formação do profissional qualificado no contexto da sociedade do conhecimento	139
3.2.5 – O Financiamento da PGLS	145
3.3 - A Gestão dos Recursos nos Cursos Autofinanciados e Conveniados ...	153
3.4 - O Movimento dos Recursos e sua relação com o financiamento da UFPA	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O cenário político-econômico mundial, que veio se construindo ao longo da década de 1970, trouxe mudanças significativas para a sociabilidade capitalista da atualidade, principalmente para os países em desenvolvimento. Desse modo, nos países economicamente dependentes, as reformas administrativas estiveram orientadas em reordenar as funções dos aparelhos estatais, em que a redução dos direitos sociais ganhou centralidade. Nesse contexto de reformas, a educação passa a ser concebida como um serviço, podendo ser comercializada.

Sob esse enfoque, a universidade pública brasileira vem sendo intensamente reformada, sendo colocada em questionamento a sua importância social como espaço público para produção do conhecimento, formação e qualificação de profissionais, em especial nas últimas décadas, haja vista que por ser uma instituição pública, vem se rendendo à lógica mercantil de cobrança de taxas para os serviços prestados. Nesse contexto, a pós-graduação *lato sensu* (PGLS) assume a condição de mercadoria, uma vez que em sua grande maioria é ofertada mediante cobrança de mensalidades.

É importante compreender que, inicialmente, a PGLS ganhou espaço devido à necessidade de atender uma demanda por educação continuada e formação de mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. Diante disso, os cursos de pós-graduação *lato sensu* surgiram como uma via rápida para formação profissional e para adequar o país às especificidades de um modelo de nação que vinha se construindo a partir da década de 1950. Contudo, esse nível de ensino não esteve presente na política nacional para o sistema de pós-graduação.

Sob esse aspecto, Fonseca (2004) afirma que houve uma mudança conceitual na pós-graduação *lato sensu*, devido à flexibilização ocorrida após a revogação da Resolução CFE nº 12/83¹ e à expansão mercadológica para oferta desse nível de ensino, à medida que novas regulações foram aprovadas e a pós-

¹ A Resolução nº 12/83 foi importante, pois se apresentava enquanto exigência regulatória para delinear mais especificamente os cursos de especialização, sendo a primeira regulação com essas características (FONSECA, 2004).

graduação passou a priorizar o mestrado e doutorado². Diante desse cenário, a PGLS assumiu a forma de cursos de especialização, visando ao aprimoramento ou ao aperfeiçoamento da formação profissional obtida na graduação correspondente, e começou a perder sua prioridade em meados da década de 1960, quando se iniciou o processo de expansão da pós-graduação *stricto sensu*.

Em síntese, a preocupação inicial era formar um quadro docente para atuar no ensino superior e capacitar uma mão de obra para atuar no mercado de trabalho. Posteriormente, a pesquisa ganha destaque no cenário nacional com a finalidade de formar os cientistas e inserir o país no cenário de desenvolvimento científico e tecnológico, visando reduzir sua dependência internacional por tecnologia e proporcionar o seu crescimento econômico, até que se consolidasse a pós-graduação brasileira, com ênfase no mestrado e doutorado.

As mudanças ocorridas na década de 1990 afetaram o cenário político-econômico e social do país, tendo como marco o reordenamento nas funções do Estado. Com isso foram instauradas várias medidas, na tentativa de superar a crise econômica em que o Brasil se encontrava e a qual se agravava no início da década. Esta, segundo o Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRE (1995), “se deu devido aos modelos de desenvolvimento que os governos anteriores adotaram principalmente no que tange a função do Estado, logo, uma das formas de superá-la era reordenando o desempenho das funções da máquina estatal” (p. 6).

Autores como Chaves (2008), Lima (2007) e Silva (2006), entre outros, destacam que as mudanças no aparelho estatal seguiram uma lógica influenciada pelas premissas neoliberais (modelo esse que já vinha sendo adotado desde o Governo Fernando Collor de Melo – 1990-1992), pautadas nos conceitos de “administração gerencial”, “qualidade”, “produtividade”, “privatizações”, “flexibilização”, efetivando assim maior abertura para o neoliberalismo³, e que foi fortemente influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial, o

² Esse cenário pode ser evidenciado nos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG. Até hoje foram lançados seis deles. Mas a pesquisa começa a ganhar destaque a partir do III PNPG. Antes disso, a preocupação estava em consolidar a pós-graduação e constituir seu sistema de avaliação.

³ Entende-se o neoliberalismo como movimento político-econômico heterogêneo, consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, considerado como nova estratégia de acumulação capitalista e alternativa para superação da crise pela qual passam essas sociedades, causada pelo Estado de Bem-Estar. Tem como principais medidas a: redução do aparelho estatal – Estado mínimo, e a limitação de influências políticas nas decisões que se relacionam com a estrutura econômica da sociedade (BIANCHETTI, 1996).

Fundo Monetário Internacional – FMI e a Organização Mundial do Comércio – OMC, os quais propagaram tais ideologias.

Diante desse contexto de reconfiguração nas funções do Estado e, ainda de acordo com o PDRE, a educação passou a ser caracterizada como “serviço não exclusivo do Estado”⁴. É sob esse aspecto que ela assume formas diversificadas para sua oferta, sendo considerada essencialmente como um serviço e tendo o Estado na função de gerenciador e avaliador, estabelecendo assim os padrões de eficácia, eficiência e produtividade das instituições educacionais.

A partir dessa atual racionalidade, as universidades públicas – que nesse momento passavam por um processo de reestruturação, visando superar o colapso em que estavam submersas, devido à redução de gastos do Estado para sua manutenção, ao congelamento salarial, à proibição de reposição de força de trabalho, entre outras medidas (AMARAL, 2003) – introjetam as sugestões do Banco Mundial⁵ sobre diversificar as fontes de financiamento para sua manutenção e passam a desenvolver diversas atividades de prestação de serviços, visando captar recursos por meio de parcerias com instituições privadas, de cobranças de mensalidade na oferta de cursos de pós-graduação, de interferência das fundações de apoio privadas no gerenciamento dos recursos. Amaral (2003) destaca que:

[...] As instituições públicas, quando se viram sujeitas à diminuição dos recursos do Fundo Público que as mantinham, encontraram na realização de outras atividades geradoras de receitas, como as prestações de serviços no *mercado*, o caminho para as fontes alternativas de financiamento, visando à complementação salarial dos trabalhadores e à manutenção de várias atividades institucionais (p. 106).

No que tange especificamente à PGLS, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 1999, propôs um novo ordenamento para os cursos *lato sensu*, sob a ótica da flexibilização, com “o objetivo de adequá-la ao novo cenário da educação superior” (FONSECA, 2004, p, 174). De acordo com a CAPES, esse ordenamento se fez necessário devido a uma série de

⁴ De acordo com o PDRE (1995), educação e saúde serão consideradas serviços não exclusivos, fazendo parte deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.

⁵ Para maiores discussões acerca das sugestões do Banco Mundial para a educação superior e sua relação com o financiamento das IFES, ver AMARAL, 2003.

argumentos que ratificavam a separação da pós-graduação *lato* da *stricto sensu* e tornaram obsoletos os cursos *lato sensu*.

O resultado desse ordenamento se expressou em vários atos regulatórios que estabeleceram normas para funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas quais evidenciamos a lógica flexível e a regularização de cobrança de mensalidades para os cursos dessa modalidade em instituições públicas. Nesse cenário, a PGLS assume papel estratégico, tanto para atender às demandas do mercado de trabalho para formação e qualificação profissional, quanto para fortalecer a lógica mercadológica na incessante busca pela ampliação de receita para manutenção das instituições de ensino superior – IES públicas. Especificamente, os cursos *lato sensu* autofinanciados e conveniados ofertados nessas instituições se tornaram uma rentável fonte de captação de recursos, ferindo o caráter exclusivamente público das universidades, estabelecido na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso IV, cujo princípio de gratuidade nos estabelecimentos oficiais deve ser garantido.

Vale mencionar que se configuram interesses particulares na dinâmica de oferta desses cursos, uma vez que estes propiciam complementação salarial para os docentes e coordenadores envolvidos dos cursos, bem como repasse de recursos para as unidades acadêmicas envolvidas e para a administração superior da universidade pública. Além disso, o custo das mensalidades e o valor da hora-aula dos docentes variam entre os cursos e unidades acadêmicas, não havendo nenhum ato regulatório que estabeleça padrões e/ou critérios de cobrança desses valores, ou seja, a variação dos valores deve estar atendendo a outros interesses subjacentes a essa dinâmica.

No caso da Universidade Federal do Pará – UFPA, os cursos autofinanciados e conveniados têm sido ofertados de forma mais expressiva, em algumas unidades acadêmicas, segundo o argumento de necessidade dos recursos captados para sua manutenção. Essa oferta tem gerado polêmicas, principalmente por: haver concepções divergentes sobre universidade pública quanto a sua forma e ao seu financiamento; divergências nas legislações, por exemplo, na Constituição Federal de 1988 (já citada anteriormente) e na Resolução/CONSEPE nº 4.065/2010, que concebe a oferta dos cursos autofinanciados e conveniados na UFPA, caracterizados como prestação de serviço passível de cobrança.

Ressaltamos ainda que sob essa lógica, as unidades acadêmicas envolvidas na oferta de um determinado curso pago, a administração superior da UFPA e a sua fundação de apoio – a Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) – se beneficiam com um mínimo de 5% do valor arrecadado com as mensalidades ou do valor repassado pela instituição conveniada. Logo, verifica-se que há vários favorecidos nessa dinâmica, e que inevitavelmente, vem fortalecer interesses privados de indivíduos e/ou grupos instalados nas universidades.

No tocante à defesa de interesses públicos, estes grupos configuraram fortes embates nas reuniões do CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, no Conselho Superior Universitário - CONSUN e em manifestações dos movimentos organizados no interior da UFPA, voltadas à defesa de cursos gratuitos, por considerarem que os professores já recebem remuneração para desenvolver atividades no interior das IFES e, em alguns casos, com dedicação exclusiva para tal, bem como à garantir do cumprimento das legislações que tratam da gratuidade destas.

A cobrança desse nível de ensino atualmente está relacionada à adoção de lógicas mercadológicas dentro de uma instituição pública, que deveria priorizar o ensino gratuito, na medida em que possivelmente propicia a geração de lucro para determinados sujeitos envolvidos nessa dinâmica e fortalece interesses privados, uma vez que está beneficiando um determinado grupo e a própria adoção da concepção de educação enquanto mercadoria. Esses aspectos imbricados na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* suscitam a hipótese de que eles contribuem para a mercantilização do ensino superior público, fenômeno este que é uma tendência do contexto político-econômico das últimas décadas. Diante desse fato, se faz necessário investigarmos: **Qual a relação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da UFPA com o contexto da mercantilização das atividades desenvolvidas na universidade pública?**

Dessa indagação, suscitam algumas questões norteadoras, que precisam ser analisadas para a compreensão do fenômeno que nos propomos a investigar. Tais questões são: *Em que medida os cursos de pós-graduação lato sensu autofinanciados e conveniados tem contribuído para a consolidação do processo de mercantilização na UFPA? Que relações/interesses estão envolvidos na cobrança de cursos lato sensu? Qual a dinâmica das receitas e despesas dos recursos*

oriundos dos cursos autofinanciados e conveniados? Como os recursos captados por meio dos cursos de pós-graduação lato sensu têm repercutido no orçamento geral da UFPA?

Diante do exposto, esta pesquisa objetivou analisar o processo de mercantilização da educação superior, a partir dos cursos de pós-graduação *lato sensu* autofinanciados e conveniados na UFPA, no período de 2008 a 2012. Especificamente, os objetivos desta pesquisa são: a) Analisar os delineamentos/especificidades da política nacional para a pós-graduação *lato sensu*, bem como das políticas assumidas pela UFPA; b) Compreender o processo de mercantilização da educação superior e sua relação com o contexto político-econômico mundial, e especialmente as consequências para a pós-graduação *lato sensu* no Brasil e as características assumidas pela UFPA; c) Investigar os contraditórios interesses que se estabelecem na oferta de cursos pagos na UFPA, bem como a construção dos embates ideológicos e as particularidades que são geradas pela cobrança de taxas e mensalidades; d) Examinar o movimento dos recursos captados por meio dos cursos *lato sensu* (conveniados e autofinanciados), considerando as receitas e despesas desses, e como se relacionam com o orçamento da UFPA.

Percurso Teórico e Metodológico da Pesquisa

O desenvolvimento de uma pesquisa científica requer a adoção de um método que oriente o percurso teórico e metodológico. “Todo método atua como sistema de regras e procedimentos elaborados para o conhecimento e a prática” e propicia a interpretação da realidade e do objeto estudado. Entendemos, entretanto, que a compreensão de método vai para além disso, sendo ele um meio de atividade do homem, que, após ser interpretada, resulta na apreensão do objeto e na sua transformação (KOPNIN, 1978, p. 92-93). Logo, acreditamos que o método adotado nesta pesquisa se constituiu na mediação necessária para a apreensão e o desvelamento do fenômeno investigado.

Assim sendo, o sistema de regras e procedimentos que adotamos partiu da visão de que a realidade é marcada por fenômenos reais, cuja materialidade produz efeitos, e para compreendê-los foi necessário transportá-los para a

consciência, e, assim, foi realizada a produção do conhecimento. Esse processo de compreender, transpor e produzir foi mediado pela abstração, que, segundo Netto (2010), possibilita a análise, retirando do elemento abstraído as suas determinações mais concretas. Diante disso, a realidade que investigamos sobre a oferta dos cursos de PGLS na UFPA é concreta e, por ser constituída de múltiplas determinações, o seu resultado já é um ponto de partida de observação e representação (MARX, 2005).

Nessa direção, buscamos ao longo da pesquisa a unidade nessa diversidade de contradições que envolvem a oferta de cursos de PGLS autofinanciados e conveniados, partindo dos efeitos que geram na universidade pública, para estabelecermos nossas abstrações, e considerando que as múltiplas determinações estão relacionadas com um conjunto de fatos em âmbito mundial que também produziram efeitos para o nosso cenário local.

Soma-se ainda a isso, a busca de alguns requisitos indispensáveis que permearam as nossas interpretações e a obtenção dos resultados desta pesquisa. De acordo com Marx (1859), o melhor método é partir do real e do concreto, do que é de imediato assimilado pelo homem; é partindo de bases reais da ação do homem e como estas se desenvolveram. Assim sendo, o real se manifestou aqui nas conflitantes e obscuras funções sociais das universidades públicas no Brasil, que propiciaram a oferta de cursos pagos de pós-graduação *lato sensu*, os quais as descaracterizam enquanto instituição social de atendimento de toda sociedade. Portanto, nossas análises circundaram esse movimento, considerando sua complexidade e seus efeitos produzidos na sua concreticidade. Segundo Kosik (1976), esse movimento entre o abstrato e o concreto é indispensável,

[...] Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade (p. 36-37).

Nesse aspecto, o pensamento adequado da realidade (entendida como a unidade entre fenômeno e essência) não se apresenta à primeira vista. É o indivíduo quem cria as representações das coisas, constituindo assim o mundo da pseudoconcreticidade. Nessa lógica, as relações de interesse público e privado que

se evidenciam se manifestam na sua aparência, com o discurso de qualificar profissionais de nível superior, aliado ao fato de que as instituições federais de ensino superior – IFES necessitam diversificar suas fontes de financiamento.

Acrescentamos que na oferta destes cursos a UFPA se beneficia de 5% do montante arrecadado com as mensalidades ou com o convênio firmado. Logo, verificamos que na imediatividade do fenômeno, estes cursos auxiliam no financiamento desta instituição, porém, questionamos se o percentual repassado é significativo, considerando o montante de despesas de manutenção da mesma. Assim, faz-se necessário superar tal imediatividade, para que de fato possam ser revelados a concreta implicação desses cursos para o orçamento da UFPA e quais os interesses subjacentes presentes.

Ao se discutir as relações de interesse público e privado, é fundamental considerarmos as contradições que se estabelecem – aqui especificamente na defesa dos interesses e nas contraditórias legislações – mas que constituem o todo, um conjunto, que isoladamente não é possível discutir e tampouco compreender toda sua dinâmica. Nesse sentido, esta pesquisa procurou demonstrar a unidade contraditória, suas determinações, visando atingir a concreticidade dos fatos, estabelecendo as mediações necessárias a partir da análise crítica, a qual é base e resultado da consciência e é essencial para apreensão da realidade na sua essência, não se limitando a comparações e confrontos entre um fato e uma ideia, mas fundamentando-se na comparação e no confronto com outro fato. Segundo Marx (1859, s/p)

Para ela [a crítica] é importante que ambos os factos possam o mais possível ser rigorosamente investigados e que realmente constituam um em face do outro, diversos momentos do desenvolvimento; antes de tudo, porém, é importante que, não menos rigorosamente, seja pesquisada a série das ordens, a sequência e ligação em que as etapas de desenvolvimento aparecem.

Ainda sobre o alcance da concreticidade, é preciso considerar que as transformações na realidade ocorrem a partir da evolução das formas de se produzir e que estas necessitam ser investigadas, nos diferenciados momentos históricos, porque desta evolução engendram-se oposições fundamentais que devem ser analisadas. Desse modo, é preciso a análise de alguns movimentos históricos que, ao mesmo tempo, estão relacionados com o objeto desta pesquisa, os quais são: a

lógica capitalista, partindo da década de 1970 (do auge à crise da acumulação capitalista e suas estratégias de superação), a Reforma do Estado, o percurso e as reformulações da pós-graduação *lato sensu* e seus impactos para o financiamento das IFES, tendo como marco a Resolução nº 12/83, bem como as nuances que se estabeleceram nas concepções de público e privado.

A compreensão dos momentos históricos se faz necessário para que fossem evidenciadas as evoluções/involuções e/ou mudanças, que os cursos *lato sensu* tiveram e que estão intimamente relacionadas com o atual contexto destes. Ao destacarmos esse movimento histórico, estamos considerando que estes fatos são um conjunto de processos, de fatos inacabados, que alcançam níveis mais complexos, à medida que seu desenvolvimento gera outras contradições, outras formas de pensamento, até atingir outra realidade histórica. De acordo com Marx e Engels (1998):

A história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente; chega-se a desnaturar esses fatos pela especulação, fazendo-se da história recente a finalidade da história anterior. [...] (p. 74).

Como já mencionamos anteriormente, o fenômeno que se evidencia é a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos, dentro de uma instituição pública, contradizendo um importante princípio legislativo, que é o Art. 206, inciso IV da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Na verdade, esse cenário vem fortalecer outros interesses implícitos, os quais foram revelados após superação da pseudoconcreticidade dos fatos e tentativa de alcance da sua totalidade⁶.

De acordo com Cury (1945), é a totalidade que permite a compreensão da realidade e a revelação de suas conexões internas. Para ele, “cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou

⁶ Para Kosik (1976), a totalidade é uma concepção de conhecimento da realidade, que se manifesta ao longo do processo de destruição da pseudoconcreticidade.

superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real” (p. 35).

É importante destacar que a concepção dominante de educação superior, em nosso país, está relacionada a uma visão mercadológica, na medida em que se utilizam estratégias para reduzir a participação do Estado na oferta deste nível da educação e se estimula a expansão do mercado, haja vista que se implementam ações e programas que o fortalecem. Neste contexto, estabelecemos uma contextualização crítica acerca dessa concepção, com foco no objeto aqui proposto, na tentativa de captar detalhadamente as contradições que permeiam o fato a ser investigado e com isso revelar seu concreto movimento, para que se possa iniciar a busca pela mudança, na tentativa de recuperar, ou verdadeiramente implementar, um sistema de educação público e gratuito, com destinação de verba pública exclusivamente para a educação pública. Partindo dessa visão de educação, investigar o real movimento do fenômeno possibilitou a construção de uma nova totalidade, que contemple os anseios por uma educação pública.

Considerando nosso objeto de investigação, adotamos como técnica de pesquisa o estudo de caso, por se constituir na observação detalhada de um determinado contexto, indivíduo ou instituição, partindo de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico. Conforme Trivinos (1987), no estudo de caso histórico-organizacional, “o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição” (p. 134) analisada ao longo de um período determinado. É importante destacar que:

O estudo de caso não pode ser considerado uma técnica que realiza a análise do indivíduo em toda sua unicidade, mas é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento. (PÁDUA, 2000, p. 71)

Sob essa ótica, buscamos o maior volume de dados e informações para compreensão do caso selecionado, objetivando ultrapassar o caráter descritivo e alcançar um nível satisfatório de interpretação dos dados, o que possibilitou assim um conhecimento mais amplo acerca dele. Diante desses esclarecimentos, o lócus de investigação escolhido para esta pesquisa foi a Universidade Federal do Pará.

A escolha pelo caso se deu primordialmente por estarmos inseridos nela, e, portanto, por termos mais facilidade de disponibilidade de dados para coleta e o

acesso necessários para nossa investigação. Além disso, a UFPA é uma das mais conceituadas universidades públicas da Região Norte e se encontra numa importante região, dada a riqueza de recursos naturais e o desenvolvimento econômico que estes proporcionam. A UFPA “é a única universidade federal da Região Amazônica que se estrutura em 11 *campi*, atingindo 115 dos 143 municípios paraenses, o que representa o atendimento a 80% do Estado, favorecendo o desenvolvimento de ações educativas e científicas em todos os níveis” (CHAVES *et al*, 2011, p.113).

No ano de 2011, a UFPA tinha a seguinte distribuição: 13 institutos, 05 núcleos, 11 campi, 55 polos, 01 Escola de Aplicação, 02 Hospitais Universitários (UFPA, 2012) e 01 Museu. Quanto ao pessoal que atua na UFPA, esta possuía: 2.154 docentes efetivos do ensino superior, 235 docentes efetivos da educação básica e 2.309 técnico-administrativos. Logo, verificamos a infraestrutura que esta instituição possui, possibilitando, assim, uma maior atuação em todo o Estado e que, conseqüentemente, a torna uma instituição atraente para a inserção de pesquisadores de outras partes do país e, principalmente, por sua participação para o desenvolvimento da Amazônia.

Considerando as premissas essenciais de uma universidade, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, ainda em 2011, a UFPA estava assim delineada (UFPA, 2012):

- a) No tocante às atividades de ensino, na graduação havia 32.169 alunos matriculados, distribuídos em 513 cursos (capital e interior). Na pós-graduação havia 7.102 matriculados, assim distribuídos: 833 no doutorado, 3.179 no mestrado, 133 na residência médica e 2.957 na especialização.
- b) Quanto à extensão, havia 40 programas, 97 projetos, 261 cursos, 340 eventos e 2.058 serviços prestados ligados às ações de extensão, além de 4.637 auxílios concedidos pelo Programa de Assistência Estudantil.
- c) Quanto à pesquisa, 958 projetos estavam em execução e 807 bolsas de iniciação científica foram distribuídas.

A partir dos dados trazidos acima, verificamos o quão grande é a contribuição na formação superior e de pesquisadores que a UFPA proporciona para a região em que está inserida, além da variedade de atividades que ela desenvolve,

tanto de ensino, como de pesquisa e extensão. No tocante aos cursos *lato sensu*, estes foram ofertados predominantemente na modalidade autofinanciados, sendo 65,2% do total de 264 cursos oferecidos entre 2008 e 2012, seguido dos cursos conveniados, 22,7% dos cursos realizados, e dos cursos gratuitos, apenas 12,1% são gratuitos (SPG *on line*, 2013).

Se tomarmos como base o Relatório da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP (UFPA, 2011), identificamos que de 2007 a 2011 houve 341 propostas submetidas de cursos e destas 253 foram aprovadas. Do total de propostas, 228 (66,8% dos cursos) são autofinanciados, 74 (21,7%) são conveniados e 39 (11,4%) gratuitos. O mesmo relatório não traz a descrição da natureza dos cursos para as propostas aprovadas.

Diante dos dados trazidos aqui a respeito da PGLS, percebemos que há um número expressivo de propostas de cursos *lato sensu*, o que ratifica a importância da UFPA, como uma instituição pública, na oferta destes cursos no Estado do Pará. É diante da importância desta universidade, como espaço de formação, aperfeiçoamento, pesquisa e outras atividades prestadas, para o Pará e para a Região Norte, que também se justifica compreender como o fenômeno que nos propomos a investigar se manifesta no seu interior, e que implicações vem trazendo para a sua constituição enquanto instituição social comprometida com a sociedade. Vale acrescentar que a oferta dos cursos pagos não é um fenômeno exclusivo da UFPA, pois muitas IES públicas enfrentam a mesma lógica, assim como as universidades públicas na América Latina⁷. Portanto, a partir do caso da UFPA, podemos fazer algumas inferências nos casos que se estabelecem no cenário brasileiro.

A última legislação aprovada sobre o funcionamento dos cursos *lato sensu* na UFPA se deu no ano de 2010, a qual trouxe significativas mudanças para a estrutura de funcionamento destes, como é o caso do percentual de oferta de cotas para estudantes de baixa renda, que passa a ser, a partir deste ano de 2013, de 30% do total de matrículas.

Após levantamento da oferta dos cursos em diferentes fontes, observamos que as propostas concentradas no Sistema de Pós-Graduação *Lato*

⁷ Sobre o fenômeno na América Latina, ver Gentili (1998) e Gentili (2001). Sobre as IFES e a oferta dos cursos pagos no Brasil, ver revistas ADUSP, nº 22, 23, 24, 27, 31 e 36.

Sensu On Line - SPG da UFPA demonstraram maior confiabilidade e informações disponíveis para os objetivos desta pesquisa. Verificou-se, contudo, que os dados disponíveis no sistema iniciam no ano de 2008. Diante desses fatos, para coleta e análise dos dados referentes aos cursos *lato sensu*, adotamos o período de 2008 até 2012.

Acreditamos que o pesquisador precisa se apropriar do objeto, em seus menores e diferenciados detalhes, objetivando a conexão entre eles e propiciando assim conhecer as diferentes determinações que a envolvem, bem como ampliar a capacidade de abstração acerca do problema da pesquisa, para, de fato, analisá-lo. Nesse sentido, selecionamos alguns instrumentos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa, os quais descrevemos suas especificidades a seguir.

Revisão bibliográfica

Segundo Pádua (2000), “Bibliografia é o conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escritas por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas ou parte das fontes” (p. 53); será ela que guiará o referencial teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, esta é uma etapa fundamental na pesquisa, pois permite o diálogo com o que foi produzido a respeito do tema, demandando bastante tempo e dedicação.

Dito isso, o referencial teórico utilizado foram autores que tratam da lógica do mercado e da acumulação capitalista, da reforma do Estado e da reforma da educação superior, do histórico e da caracterização da pós-graduação no Brasil, da mercantilização da educação, tais como: David Harvey, François Chesnais, Boaventura de Souza Santos, José Paulo Netto, Pablo Gentili, João dos Reis Silva Júnior, Nelson Cardoso Amaral, Dermeval Saviani, Dirce Fonseca, Valdemar Sguissardi e Marilena Chauí.

Análise documental

Os documentos são importantes fontes para investigação e análise, a partir das quais o pesquisador pode fazer considerações comparativas com o que

vem sendo investigado na análise bibliográfica. Ou seja, possibilitam interlocuções entre estas duas fontes de pesquisa. Analisar textos e documentos constitui uma etapa significativa, pois estes possibilitam a interpretação de uma das múltiplas determinações da realidade. Esta fonte de análise se constitui como um dos vieses na busca pela superação da pseudoconcreticidade dos fenômenos em que estão envolvidos, por possibilitarem, nesse contexto, compreender os contextos em que o objeto de estudo foi construído historicamente. Sob esse aspecto, os documentos analisados nesta pesquisa foram:

- Pareceres de Aprovação dos Cursos *Lato Sensu*
- Projeto de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*
- Relatório dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*
- Relatórios de Gestão da UFPA

Entrevistas semiestruturadas

Acreditamos que o discurso está impregnado de caráter ideológico, sendo a condição indispensável para a sua materialização, a manifestação a partir da linguagem oral ou escrita. Nesse sentido, e em acordo com Bakhtin, a linguagem é “repleta de conteúdos ideológicos e, no contexto dialógico, cada palavra transforma-se na arena onde competem as entonações sociais. [...] é no transcurso da interação verbal que a palavra recebe diferentes significados” (apud ALVES, 2006, p. 249).

Aliado a isso, a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas, em que o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado (HAQUETTE, 1987). Assim, as entrevistas possibilitaram, indiretamente, analisar as contradições relacionadas aos interesses públicos e privados, a constituição dos embates ideológicos na UFPA e diretamente, permitiram algumas reflexões acerca da formação profissional da PGLS, das motivações para sua oferta e dos aspectos acerca da dinâmica de gestão dos cursos pagos. Esse instrumento de captação de dados foi guiado por um roteiro de entrevista, composto por pontos essenciais ligados à problemática central da investigação, e consta no Apêndice F deste trabalho.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pela característica que essa assume, isto é, por ser livre, aberta, oferecendo assim várias perspectivas,

para que o entrevistado alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, para com isso enriquecer a investigação (TRIVINOS, 1987), uma vez que a temática é bastante polêmica, exigindo-se que os entrevistados não se sintam em situação constrangedora para fazer seus posicionamentos. Logo, as entrevistas foram individuais. De acordo com Gaskell (2008), ao se fazer entrevistas individuais:

[...] a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir (p. 74).

Selecionamos alguns sujeitos que foram indispensáveis para fazer as análises desta pesquisa, tais como: sujeitos gestores da UFPA, que estão ligados à oferta dos cursos *lato sensu*; coordenadores dos cursos da UFPA, que ministram cursos *lato sensu* autofinanciados e conveniados; professores e estudantes que participaram dos embates acerca da cobrança de mensalidades dos cursos; e professores do movimento docente.

Entrevistar alguns professores da UFPA que atuam e/ou atuaram em cursos *lato sensu* autofinanciados, conveniados e gratuitos se fez necessário para que pudéssemos compreender as motivações e as polêmicas acerca da adoção dessa prática. Para tanto, selecionamos dois professores que atuam e/ou atuaram nos cursos, em pelo menos de duas naturezas destes.

Após levantamento da estrutura dos cursos autofinanciados e conveniados, verificamos que o valor de mensalidades e horas-aula dos docentes é muito variável, além de serem diferenciados entre os docentes de um mesmo curso. Nesse sentido, entrevistamos 01 coordenador de curso autofinanciado, 01 coordenador de curso conveniado, que possibilitou o entendimento da lógica de adoção e distribuição desses valores, tanto das mensalidades quanto da hora-aula, das motivações para sua oferta e do perfil de formação profissional pretendido pelos cursos.

Ao entrevistar os sujeitos gestores (02 ao total), visamos investigar as contribuições das receitas para a política institucional de pós-graduação, a distribuição dos recursos e as dinâmicas de acompanhamento e controle dos cursos ofertados, bem como o posicionamento destes quanto às polêmicas que o fato gera.

Os embates contra a adoção de cursos pagos na UFPA tiveram elementos evidenciados a partir da entrevista de 02 estudantes, que participaram do movimento estudantil em 2005 e estiveram presentes na ocupação da Reitoria, e de 02 professores organizados na Associação dos Docentes da UFPA (ADUFPA). O levantamento dos embates foi essencial, uma vez que a mercantilização dos cursos *lato sensu* não se deu de forma naturalizada, e se constituiu enquanto face das contradições do fenômeno investigado.

As entrevistas deram o suporte para o revelamento de lacunas mediante a comparação dos seus dados, além de enriquecer a investigação, no sentido de trazerem elementos que não constam em documentos e na bibliografia analisados nesta pesquisa. Aliado a isso, as análises levantadas auxiliaram na verificação das polêmicas suscitadas acerca do tema pesquisado, bem como ajudaram a estabelecer as mediações necessárias para compreensão da realidade.

Sistematização e Análise dos dados

A sistematização e análise dos dados se constituiu num momento fundamental, pois segundo Minayo (1992 *apud* GOMES, 1994) esta etapa tem por finalidade: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado” (p. 69).

Na fase de estabelecimento das relações para a compreensão dos dados, definimos as categorias que auxiliaram nas análises. Para Kopnin (1978), as categorias são formas de pensamento, reflexos do mundo objetivo, elaboradas a partir do objeto de estudo, buscando compreendê-lo e auxiliar nas análises. No entanto, não são fixas e inflexíveis. Dessa forma, algumas categorias foram selecionadas, as quais são: mercantilização da educação superior, concepções de educação e universidade e público e privado na educação superior.

A seleção das categorias se baseou nas relações de contraditoriedade imbricadas com o objeto de estudo. Nessa perspectiva, é importante confrontá-las para que realmente se conheça a essência do fenômeno. No tocante à construção do sistema de categorias, partimos da ideia que “é preciso deduzir (e não tornar

arbitrária ou mecanicamente) as categorias (sem narrar, nem assegurar, mas demonstrando)” (KOPNIN, 1978, p. 119).

Utilizamos ainda análises quanti-qualitativas⁸, iniciadas por sistematização dos dados coletados e dispostos em tabelas e gráficos, principalmente para organizar os dados acerca dos montantes de recursos arrecadados nos cursos *lato sensu*, a distribuição destes montantes no orçamento da UFPA, a distribuição dos cursos por natureza e institutos da UFPA, a descrição das receitas e despesas dos cursos. Em seguida, procuramos estabelecer as articulações e análises necessárias entre estes dados sistematizados com os referenciais teóricos. Para Minayo (1994), os conjuntos de dados quanti-qualitativos se complementam, pois abrangem aspectos da realidade, os quais interagem dinamicamente, e possibilitam a construção de um sistema de relações, que busca encontrar a compreensão e a relação com o todo.

Diante desses esclarecimentos, a seleção dos cursos de especialização dos quais verificamos a distribuição das receitas e despesas obedeceu ao critério de unidade acadêmica que mais ofertou esses cursos. Assim sendo, os institutos que mais ofertaram cursos autofinanciados foram os Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICEN e o Instituto de Ciências da Saúde – ICS e, conveniados, foi o Instituto de Ciências da Educação – ICED⁹.

Estrutura dos Capítulos

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O Capítulo 1, intitulado *A mercantilização da educação superior no Brasil e sua relação com a pós-graduação lato sensu*, faz uma discussão acerca da educação superior enquanto serviço, destacando a contribuição da dinâmica capitalista para essa concepção, a atuação dos organismos internacionais até sua culminância na década de 1990 com a Reforma do Estado e sua relação com a privatização/mercantilização da educação

⁸ Para evitar equívocos quanto ao uso das técnicas quanti-qualitativas, destacamos que consideramos as dimensões quantitativa e qualitativa dentro do movimento da realidade concreta, que se interrelacionam enquanto faces do concreto (GAMBOA, 2009).

⁹ A distribuição detalhada dos cursos por instituto e ano está concentrada nas Tabelas 5 (p. 68) e 6 (p. 69) deste trabalho.

superior. Em seguida, fazemos uma discussão acerca das mudanças no perfil do trabalhador qualificado e das características que a pós-graduação *lato sensu* assumiu nesse contexto no atual modelo de sociabilidade capitalista, ressaltando o perfil de trabalhador que esse modelo exige.

O Capítulo 2, denominado *A Pós-Graduação no Brasil: os direcionamentos para reprodução do capital*, visou inicialmente fazer uma breve contextualização histórica acerca da pós-graduação brasileira, enfatizando a separação que se constituiu entre os níveis *stricto* e *lato sensu*. Na segunda seção desse mesmo capítulo, localizamos e analisamos a construção das características atuais da pós-graduação *lato sensu* nos marcos regulatórios e na política nacional para a pós-graduação, refletindo acerca das mudanças conceituais que este nível sofreu. Por fim, discutimos as particularidades da pós-graduação na UFPA, partindo dos embates que se constituíram no interior dessa instituição e dos delineamentos na sua legislação.

No capítulo 3, identificado como *Os cursos lato sensu autofinanciados e conveniados na UFPA*, e suas especificidades, estabelecemos algumas relações analíticas entre as falas dos sujeitos entrevistados e as discussões teóricas realizadas ao longo dos capítulos anteriores. Posteriormente, analisamos os dados coletados na pesquisa, a partir das fontes selecionadas, mostrando as especificidades dos cursos autofinanciados e conveniados da UFPA, a partir dos institutos selecionados, quanto às receitas e despesas desses cursos, estabelecendo confrontos com as entrevistas realizadas. O capítulo finaliza com as análises a partir dos movimentos dos recursos captados por esses cursos e suas implicações para o orçamento da UFPA.

Nas considerações finais, tecemos algumas reflexões acerca dos resultados da pesquisa e de suas relações com o atual contexto político-econômico mundial e nacional. Apresentamos algumas proposições para que a universidade seja de fato uma instituição pública voltada para a construção de uma nação autônoma, com produção do conhecimento que beneficie a população no seu conjunto.

CAPÍTULO 1

A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

A Pós-Graduação *Lato Sensu* – PGLS se constituiu enquanto mercadoria, devido ter se tornado obsoleta, principalmente pela ausência de políticas educacionais que a estimulassem e a consolidassem, o que contrariamente aconteceu com a pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, é preciso considerar o contexto mundial que influenciou essa dinâmica mercadológica, e como se deu essa passagem da educação enquanto direito para a educação mercadoria.

Desse modo, iniciamos esse capítulo fazendo uma breve discussão acerca da trajetória da educação requerida pelo modelo capitalista nas últimas décadas. Em seguida, buscamos refletir acerca da mercantilização da educação superior brasileira e sua dinâmica no interior das universidades públicas brasileiras. Finalmente, analisamos a PGLS, considerando o papel exercido para qualificação de mão de obra, bem como a relação com a sua mercantilização no interior das universidades públicas brasileiras e como essas instituições foram se adequando à lógica mercantil nesse processo.

Analisar tais fatos se fez necessário para que compreendêssemos a relação que se estabelece com o modelo político-econômico vigente e como este influencia na adoção mercantil da PGLS e em que ideia de educação está em sintonia, quais os embates que se constituem nessa dinâmica. É importante também discutir as características que a universidade pública brasileira está ligada, considerando o atual contexto político-econômico e social, aproximando nossas análises para a UFPA e para as particularidades de seus cursos *lato sensu*.

1.1 – O papel da educação superior no atual contexto político-econômico capitalista

Sabemos que vivemos numa sociedade cuja economia é a de mercado, uma vez que tudo é produzido e comercializado, essencialmente visando atender às

demandas do consumo e, como tal, desenvolve-se tendo um ciclo de reprodução para gerar capital, sendo suas etapas a produção, a circulação e o consumo de mercadorias, aspectos próprios do modo de produção do capitalismo. Esse modelo de sociedade tem sido praticado há muito tempo e fortemente expandido no cenário mundial, haja vista a imensurável acumulação de riqueza que proporciona.

Assim sendo, a economia capitalista ao longo do século XIX até o início do XXI, vem se adaptando às constantes mudanças de que seu dinamismo necessita, pois precisa desenvolver novas formas de manter sua acumulação, que, inevitavelmente, em dado momento alcançará seu ápice e entrará em crise. Sob a pressão das crises, como já disseram Marx e Engels (2005), a burguesia é obrigada a criar novos mercados, invadir o globo terrestre e se estabelecer em toda parte e com diferentes e diversificados vínculos.

É importante destacar que o capitalismo teve, e ainda tem, como parceiro, a atuação efetiva de um aparelho estatal, que, direta ou indiretamente, vem fortalecendo sua manutenção, e que o caracteriza como um Estado Capitalista Burguês, o qual se origina da contradição entre interesses particulares e interesses gerais e se consolida como um instrumento de dominação, na medida em que estabelece os interesses particulares sob o discurso de interesses comuns (HARVEY, 2005). Tal concepção assumida apresenta contradições e consequências para a sociedade. Nessa direção, as dinâmicas do mercado ganham centralidade no direcionamento das políticas de governo, principalmente nos países dependentes economicamente, principalmente nos períodos de crise ou estagnação econômica.

A crise econômica da década de 1970 e suas estratégias de superação implicaram diretamente na atuação estatal e, nesse cenário de regulação da economia, esta foi consistente, no sentido de, diretamente, “(...) assumir o controle de empresas capitalistas com dificuldades e oferecer subsídios diretos aos monopólios e a lhes assegurar expressamente taxas de lucro” (NETTO & BRAZ, 2010, p. 204) e, indiretamente, na oferta de renúncia fiscal e em planos e projetos, que futuramente trariam retorno garantido para os monopólios.

Diante de seu caráter regulador para com o mercado, o Estado teve que se afastar e deixar de ser menos atuante, já que os gastos com o Estado de Bem-Estar Social não puderam ser mantidos, dadas as demandas que exigiam, acarretando a incapacidade deste de continuar estimulando as atividades sociais, além de aprofundar a crise econômica. As estratégias adotadas para superação da

crise, ou dizendo de outra forma, as reações capitalistas para a crise na acumulação de capital devem ser analisadas em três dimensões, que se interrelacionam: a adoção do projeto neoliberal, a mundialização do capital e a reestruturação produtiva. Todas essas dimensões devem ser entendidas enquanto faces de uma mesma estrutura de sociabilidade capitalista, visando à superação da crise a que o capital estava submerso.

O neoliberalismo¹⁰ possibilitou a adoção de várias medidas que visavam à estabilidade econômica, as quais foram: reformas fiscais e tributárias, política de desregulamentação financeira, aprofundamento do desemprego que se tornou estrutural, destruição do poder dos sindicatos, dentre outras. A reação neoliberal foi muito exitosa diante desse cenário de crise e difundida mundialmente, tendo alcançado a Europa, os Estados Unidos e a América Latina, nos períodos entre a década de 1980 e 1990, e assim constituindo-se em uma reação hegemônica mundial de superação da crise mundial.

No tocante aos seus resultados, o projeto neoliberal avançou no campo social, pois os sindicatos perderam sua força em imprimir pressões para conquistas da classe trabalhadora. Como consequência do corte, os gastos sociais, os direitos sociais, como educação, saúde, habitação e outros, foram reduzidos de forma excludente. Economicamente, o neoliberalismo pouco avançou, pois ainda não obteve as taxas de lucros atingidos nos anos dourados (ANDERSON, 1995; NETTO & BRAZ, 2010).

Para a educação, em linhas gerais, o projeto neoliberal propagou o discurso de que os sistemas educacionais sofriam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, causada pela expansão desordenada desses sistemas. Diante disso, e de outros elementos, era necessária uma reforma administrativa no sistema educacional e a necessidade de introduzir mecanismos que regulassem e garantissem a qualidade da educação (GENTILI, 2004), o que influenciou nas medidas adotadas posteriormente para a educação brasileira.

¹⁰ O neoliberalismo foi uma reação teórica que visou combater o modelo de Estado de Bem-Estar. Teve suas origens após a II Guerra Mundial, e como principais intelectuais Friedrich Hayek e Milton Friedman, que defendiam um modelo de Estado mínimo na proteção dos direitos sociais, haja vista que esta proteção demanda muitos gastos, os gastos com os direitos sociais acarretaram na crise de 1973 e o máximo na defesa dos interesses do capital e o controle dos sindicatos e movimentos operários (ANDERSON, 1995)

Aliado às ideias neoliberais, iniciou-se um processo de mudanças orgânicas e estruturais, processo esse conhecido como reestruturação produtiva, que, entre outras medidas, implicou nas relações de trabalho e nos modos de produção. Esse projeto objetivou alavancar a taxa de lucro e criar condições para a exploração da força de trabalho, impactando na redução salarial e na precarização do trabalho (NETTO & BRAZ, 2010).

A reestruturação produtiva fundamentou-se na acumulação flexível, advento dos ideais toyotistas¹¹ e se apoiou na flexibilidade dos mercados de trabalho. Segundo Harvey (2011), o Toyotismo se caracteriza:

(...) pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego, no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...) (p. 140).

Logo, a reestruturação produtiva estimula o dinamismo nas formas de produção e necessita de mudanças tecnológicas que a viabilizem, num processo sempre contínuo, que se reconstrói quando as dinâmicas demonstram saturação. Com isso, paradoxalmente, configura-se enquanto processo de dominação e acumulação, visto que, ao conceber o mercado como principal agente regulador (principalmente o mercado financeiro que é responsável por uma enorme especulação e transferência de capital), adquire complexificação, interferindo na redução do papel do Estado na economia e se materializando nas complexas relações entre capital e trabalho, cuja principal consequência se manifesta na precarização do trabalho, uma vez que se busca cada vez mais acumulação de capital e menos garantias de direitos trabalhistas.

De acordo com Netto e Braz (2010), a reestruturação teve as seguintes características: produção diferenciada, cuja produção é em larga escala, mas seu destino visa mercados específicos e a atender as variabilidades culturais;

¹¹ O Toyotismo se constituiu como um novo paradigma de modo de produção, substituindo o fordismo/taylorismo, criado por Kiichiro Toyoda. Defende uma produção flexível, desconcentrada e ágil, e necessita de trabalhadores, polivalentes, qualificados e envolvidos com a empresa (ANTUNES, 1995).

desterritorialização da produção, com o intuito de deslocar a produção para países periféricos, cuja legislação trabalhista e luta sindical são frágeis e a exploração da força de trabalho é intensa, e a mais valia é elevada; e a intensiva incorporação de tecnologia na produção, a qual reduz a demanda de trabalho vivo, substituindo o homem pela máquina e, ao mesmo tempo, estimula o crescimento do exército de reserva.

Consequentemente, essas mudanças trouxeram novas perspectivas para a qualificação e formação do profissional, exigindo um novo perfil de trabalhador, mais flexível, qualificado, polivalente e preparado para atuar num mercado que necessitava se diversificar. Também trouxeram implicações nas formas de gestão da força de trabalho, fundamentadas no envolvimento do trabalhador com a empresa.

Além do processo de reestruturação produtiva, outra estratégia ou reação que o modo capitalista de produzir encontrou para diversificar suas formas de acumulação é expandir-se para outros setores, que outrora não eram produtivos, e não estavam saturados, possibilitando assim a introjeção do capital. Esse processo encontra seus pilares na mundialização do capital. Segundo Chesnais (1996)

A expressão “mundialização do capital” é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que **traduz a capacidade estratégica de todo grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar por conta própria, um enfoque e conduta globais.** (...)

(...) Ligar o termo “mundialização” ao conceito de capital significa dar-se conta de que, **graças ao seu fortalecimento e às políticas de liberalização que ganhou de presente em 1979-1981 e cuja imposição foi depois continuamente ampliada, o capital recuperou a possibilidade de voltar a escolher, em total liberdade, quais os países e camadas sociais tem interesse para ele.** (p. 17-18, grifos nosso)

Observamos, assim, que a mundialização do capital está pautada na expansão geográfica das múltiplas formas, envolvendo os aspectos socioeconômicos e culturais, viabilizando a troca e a produção de mercadorias, assim como a comunicação e a informação, que se tornaram lucrativas nos dias de hoje. Ela está em sintonia com as medidas adotadas pelo neoliberalismo, principalmente sob o advento das políticas de liberalização econômica, as quais fortalecem o capital. Essas medidas partem de dois movimentos de polarização, que, primeiramente, ocorrem internamente em um determinado país cujos efeitos

são o desemprego e a destruição das relações salariais estabelecidas e, em seguida, internacionalmente, acarretando o distanciamento entre países centrais e periféricos (CHESNAIS, 1996, grifos nosso). Assim sendo, a mundialização do capital, podemos dizer, que é uma consequência do modo de acumulação flexível, cuja premissa de flexibilização lhe está arraigada.

Em síntese, a sociabilidade capitalista, nas suas três dimensões, está em sintonia e se interrelacionam principalmente na difusão ideológica de qualidade dos serviços, na produtividade visando ao crescimento das taxas de lucros e à ampliação dos ramos de atividades pouco exploradas para o setor de serviços, buscando atingir todos os territórios mundiais.

Assim sendo, o resultado da adoção dos ideais neoliberais, da reestruturação produtiva e da mundialização do capital, acarretou, segundo Pereira (2006), a inflexão, em escala mundial, das dimensões direitos civis, direitos políticos e direitos sociais e, as quais afetam as relações sociais em âmbito global. Para a autora, os direitos civis encontram-se gravemente ameaçados, uma vez que se inaugurou uma nova forma ideológica de guerrear – ligada principalmente ao combate ao terrorismo – em que a alta tecnologia gera massacre a longa distância de militares e civis, ou seja, há a supressão dos direitos civis das populações, além de a guerra tornar-se um instrumento de supercapitalização, uma vez que gera acumulação de riquezas.

No que tange aos direitos políticos, Pereira (2006) afirma que esses se encontram esvaziados devido à ausência dos princípios de democracia participativa, principalmente para a organização de movimentos internacionais de resistência. Já os direitos sociais são o centro nessa lógica reacionária capitalista, uma vez que passam a ser concebidos como um ramo para a expansão da acumulação de capital, sendo adotados como mercadorias, em que as políticas sociais, a partir de 1990, visam prioritariamente defender seu caráter mercadológico.

Aproximando esse cenário ao caso brasileiro, o contexto político-econômico e social delineado até aqui pode ser facilmente identificado após uma análise mais apurada das políticas econômicas, sociais e educacionais adotadas a partir da década de 1990, e que estão relacionadas com as influências de organismos internacionais que atuam no Brasil. Nessa dinâmica capitalista, a mercantilização da educação se constitui em importante estratégia na busca por capital, tendendo a mundializar-se, na tentativa de encontrar novas formas de

potencializar a acumulação e ampliação de novos horizontes que gerem bons negócios, aspectos esses que vêm ganhando espaço e se consolidando em nosso país.

No caso dos cursos *lato sensu*, a cobrança de mensalidades, sob o discurso da necessidade de manutenção destes, tem encontrado campo fértil no interior de IES públicas, uma vez que tem movimentado captação de receitas próprias, seja advinda de cobrança de matrículas e mensalidades ou de convênios com diferentes entidades. Conseqüentemente, tem gerado contradições que lhe estão imbricadas e contribuem para a maior interferência dos elementos mercantis dentro da universidade, afetando diretamente a compreensão/confusão dos conceitos de público e privado, não havendo a polarização dessas esferas.

Portanto, o contexto que apresentamos, aliado às mudanças no cenário político-econômico e à expansão capitalista desenfreada, acarretou na adoção dos processos de privatização e mercantilização da educação, os quais analisaremos a seguir, enfocando principalmente as implicações que estes trouxeram para a educação superior.

A educação veio historicamente assumindo funções sociais diferenciadas, à medida que se constituíam novas formas de organizações societárias, e, conseqüentemente, os ideais desta mudaram de acordo com os interesses de classe. Logo, uma sociedade capitalista, e por isso desigual e excludente, possui processos educativos distintos e divergentes que sofrem influências do momento histórico vigente.

Vale frisar que, apesar da necessidade de criação de novas estratégias para o fortalecimento da lógica capitalista, concretamente as receitas utilizadas não são tão novas quanto se pensa. Sob esse aspecto, Fogaça e Salm (1998) afirmam que as mudanças estruturais na economia, cujos elementos centrais são o acirramento da concorrência intercapitalista e as inovações tecnológicas, causaram alterações nas formas de emprego e qualificação como requisito educacional, as quais são determinadas pelo modo de produzir e organizar a produção.

Ao analisarem essas mudanças, os autores destacam que a cada fenômeno novo é necessário uma teoria nova. No entanto, afirmam que, com a reestruturação produtiva e a mundialização do capital e seus impactos nas novas formas de emprego, a teoria não é nova, pois a estratégia utilizada é unir acirramento da concorrência com as inovações tecnológicas, visando ao aumento da

produtividade e gerando desemprego, o que não é nenhuma novidade, pois, segundo eles, este é um dos fenômenos mais recorrentes da economia capitalista nos últimos 200 anos.

De fato, o que vivenciamos são movimentos cíclicos, visando sempre à manutenção dos índices de lucros do capital, que inevitavelmente impacta diretamente no trabalho, no emprego e obviamente no tipo de educação que se faz necessária para aliar formação humana e atendimento das demandas do mercado. Tal dinâmica gera contradições indispensáveis ao modelo capitalista, como a perda de postos de trabalho, o desemprego, ou mesmo o desaparecimento de um ramo inteiro da indústria, todas consequências da concorrência capitalista. No que tange ao desemprego, este se caracteriza como degradação ocupacional, cuja qualidade do emprego foi superada com as inovações tecnológicas e, nessa dinâmica, o mercado de trabalho e a mão-de-obra são variáveis que se equilibram a partir da flexibilização na contratação, acarretando na diluição das leis trabalhistas e dos sindicatos, e com isso “a demanda de mão de obra molda a força de trabalho” (FOGAÇA & SALM, 1998, p. 111). Portanto:

O que configura hoje, como desde o início do século passado, uma visão otimista sobre os efeitos da inovação tecnológica sobre o emprego pode ser resumido assim: o aumento de produtividade num setor produz sempre, de uma forma ou de outra, inclusive através de menores preços, aumentos reais de renda e, portanto, aumentos de gastos que, por sua vez, resultarão em nova demanda de trabalho naquele setor ou em outras atividades, de modo a *compensar* os postos perdidos pelo aumento inicial de produtividade (FOGAÇA & SALM, 1998, p. 113).

Desse modo, o emprego não é visto como uma função do desenvolvimento da economia, mas está submetido à lógica econômica, moldando-se à medida em que aparecem novas inovações tecnológicas. Nessa perspectiva, a educação assume a responsabilidade básica e essencial de formar o novo perfil de profissional e “a tecnologia, ao transformar as combinações sociais do processo de trabalho, produz novas combinações dos movimentos fundamentais que compõem o processo de produção” (FOGAÇA & SALM, 1998, p. 113). Nessa dinâmica, observamos uma rotatividade na mão de obra, as qualificações se tornam obsoletas muito rapidamente dada a desenfreada aparição de novas tecnologias, e com isso o

desemprego, gerando um ciclo contínuo de fragmentação e dispersão da produção econômica, ou seja, ocorre uma compressão espaço-temporal¹² (Harvey, 2011).

A partir disso, a concepção de educação para emancipação humana é substituída pela ideia de desenvolvimento do indivíduo submetido às novas combinações, em que o trabalhador precisa estar apto (FOGAÇA & SALM, 1998). Aliado a isso, Frigotto (2003) destaca que a educação, na perspectiva da classe dominante, está subordinada às demandas do capital, em que a classe trabalhadora deve estar habilitada “técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (p. 26). Já na perspectiva da classe trabalhadora, a educação deve estar orientada para o desenvolvimento das potencialidades do saber, visando ao pleno desenvolvimento físico, político, social, cultural, profissional. Esse antagonismo na concepção de educação vem se caracterizando em embates entre parcelas de diferentes classes sociais há muitas décadas; e a educação atualmente também vem se constituindo na manutenção dos interesses da classe dominante.

Diante disso, o conhecimento, nesse contexto, está sintonizado com a sociedade do conhecimento¹³, que concebe o trabalhador flexível, com uma qualificação humana específica. Nessa dinâmica, Frigotto (2003) ressalta que os fatores correspondentes à eficiência de formação para o trabalho se conformam a uma visão economicista e técnica, que nos anos 60 estava relacionada com a Teoria do Capital Humano¹⁴. Nos anos 80, surgem novos conceitos, porém “trata-se na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterarem-se fundamentalmente as relações sociais que as marcaram” (FRIGOTTO, 2003, p. 55). De tal forma, os conceitos que vigoram no atual modelo de sociabilidade capitalista são: flexibilização, qualidade total, integração, globalização, competitividade, formação polivalente, entre outros.

¹² Sobre a compressão espaço-temporal ver a *Condição Pós-Moderna* de David Harvey.

¹³ De acordo com Lima (2007), a sociedade do conhecimento utiliza o conhecimento como fator de produção mais importante, pois ao trabalhador a aplicação desse eleva sua produtividade e as organizações (empresas, escolas, hospitais, etc.) devem desenvolver conhecimentos especializados, orientados pela lógica empresarial-gerencial. A inovação assume a característica de fomentadora de mudança, uma vez que torna o conhecimento obsoleto rapidamente.

¹⁴ Essa teoria foi formulada por Theodoro Schultz, a partir de 1960, e defende que para se potencializar a produção, o trabalho deve ter um volume de conhecimentos e habilidades adquiridas mediante um grau de educação e qualificação. O capital humano ganhou projeção mundial dada a concepção de rentabilidade dos investimentos (FRIGOTTO, 2003)

Ao analisar os impactos do capitalismo no trabalho humano, Antunes (2009) afirma que, precipuamente, o trabalho tem função central no processo de humanização. Entretanto, o capitalismo converte-o a meio de subsistência e a força de trabalho a mercadoria, visando valorizar o capital em primeira instância e não a realização humana. Essa conversão altera e complexifica o trabalho humano e gera dupla dimensão: à medida que cria, também subordina; na proporção que emancipa, aliena; ao humanizar, degrada; ao oferecer autonomia, também proporciona rejeição; e, ao libertar, acaba escravizando, o que é extremamente danoso para os defensores de uma transformação da sociedade, em que todos tenham acesso e garantia de direitos.

De fato, concretamente, a nova dinâmica de sociabilidade capitalista vigente espera que o trabalhador possua habilidades, conhecimentos gerais, noções de tecnologia, capacidade de avaliar, organizar e de se adaptar aos interesses da empresa, que seja criativo, autônomo, e, quando necessário, faça atualizações ou treinamento para se adequar às mudanças. Essas características são indispensáveis para possibilitar maior acirramento na concorrência intercapitalista. Assim sendo, a qualificação humana deve estar aliada à empregabilidade, ou seja, deve propiciar as condições necessárias para formar um profissional que tenha um conjunto de pré-requisitos para garantir uma vaga no mercado de trabalho, ou ainda, capaz de criar alternativas de renda, dada a transformação constante a que o mundo do trabalho está submetido.

Essa sociabilidade gera também novas modalidades de trabalho para recuperar e garantir novas formas de dominação. Antunes (2009) destaca que independente da modalidade e das formas de ocultamento, há exploração de trabalho. Nesse sentido, destaca dois fortes exemplos: o empreendedorismo¹⁵ e a flexibilização¹⁶, modalidades essas que trazem diversas formas de precarização

¹⁵ Entendido como requisito ou espírito motivador para ramos empresariais e/ou trabalhadores adotarem como diferencial para destacar-se no mercado de trabalho. As características do empreendedor é a criação de inovações, capacidade de produção de riquezas ou demais diferenciais que visem fortalecer o mercado. Para Vasapollo (2005, *apud* Antunes, 2009), o trabalho adquire característica de “autônomo”, na medida em que é instável e subordinado. Para ele, esse fenômeno é uma nova marginalização social e não de um novo modelo de empresariado.

¹⁶ Entendida como a qualidade de ser flexível, capacidade de se moldar, de se contrapor à rigidez. Para Vasapollo (2005, *apud* Antunes, 2009) “a flexibilização por parte do contratante mais frágil, a força de trabalho, é um fator de risco e a ausência de garantias aumenta essa debilidade (...) é uma imposição à força de trabalho, para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições” (p. 234-235).

embutidas. Na prática, Antunes (2009) destaca que essas modalidades são entendidas como:

(...) liberdade da empresa para desempregar trabalhadores sem penalidades quando a produção e as vendas diminuïrem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc.); dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (p. 234).

Em decorrência disso, a qualificação profissional fica subordinada às leis do mercado, o trabalhador é submetido à lógica do mercado e da empresa, e o saber produzido pelo homem cada vez mais se subordina a lógicas instrumentais e mercantis, perdendo seu princípio educativo de emancipação humana. De fato, a educação assume a defesa de interesses particulares, uma vez que não permite acesso a todos e se constitui como um elemento excludente na busca por uma vaga no mercado de trabalho. Logo, é possível inferir que:

(...) os princípios mercadológicos vêm contaminando as teorias, formalizando basicamente o conhecimento como meio de atingimento de fins econômicos. Altas somas são gastas em Pesquisa & Desenvolvimento na corrida acelerada pela inovação tecnológica que permite a certos grupos dominarem mercados no mundo todo e assim ampliarem seu capital e poder. Necessitando de operadores sempre mais qualificados para atuar com essas novas tecnologias aplicadas em equipamentos e programas que se obsoletizam rapidamente, **a educação passa a ser vista como formação permanente de capital humano, reduzida ideologicamente, em grande parte, a mero insumo para o desenvolvimento econômico dos países. Perde-se a perspectiva da educação para a cidadania que, além da formação científica e tecnológica, preocupa-se com a formação humana em todas as suas dimensões** (FRIGOTTO, 2003, p. 32, grifos nossos).

Concordamos com Sguissardi (2005), quando diz que as condições objetivas que condicionam, historicamente, a valorização da educação para todos, assim como dos direitos sociais, estão atreladas à economia, à política, à cultura, entre outros elementos. Portanto, a fase em que essas condições se manifestam num determinado momento histórico reflete o percurso da discussão acerca da valorização da educação. Atualmente, as condições objetivas estão sintonizadas

com a defesa de uma educação-serviço, a ser ofertada pelo setor privado ou sob a lógica público-mercantil, porque exclusivamente público na prática não é a manifestação da realidade posta atualmente.

Esse panorama público-mercantil se iniciou com alterações na estrutura e dinâmica do Estado, sob o advento da gestão gerencial, e este passou a implantar os critérios empresariais e, em consequência, as IES públicas também aderem às ideias que apresentamos aqui. E sob esse aspecto, os cursos de pós-graduação *lato sensu* aliam a formação de profissionais que o mercado exige ao atendimento de interesses particulares, como veremos adiante. Fato é que a difusão da sociabilidade capitalista e a sua concepção de educação são amplamente mantidas e prosperam, à medida que introjetam-se os elementos por ela defendidos e se fortalecem no interior das instituições públicas de educação superior.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem a natureza de aperfeiçoamento, especialização ou qualificação profissional, visando à formação rápida para as demandas do mercado, a absorver a demanda vinda da graduação que cresceu vertiginosamente com a expansão da educação superior, bem como a atender às exigências das mudanças tecnológicas. Nas últimas décadas, esses cursos expandiram descontroladamente, dada à ausência de fiscalização, e, na sua maioria, são pagos.

Diante disso, a mercantilização da pós-graduação *lato sensu* está inserida nessa lógica, reforçando sua manutenção, e distanciando-se da ideia de educação na função de emancipação humana e direito de todos. A educação ao assumir a percepção dominante estará subjugada a sofrer as consequências da crise, inerente ao sistema capitalista, que inevitavelmente atingirá seu ápice. Sua expansão descontrolada a deixa mais próxima dessa crise. Portanto, dada a dinâmica da pós-graduação *lato sensu*, e considerando a evolução das inovações tecnológicas, em breve até a mão de obra qualificada sofrerá os impactos do desemprego.

É interessante ressaltarmos como está configurada, atualmente, a mercantilização da pós-graduação *lato sensu* no país e como estão materializados os embates que o fato ocasiona. Trataremos disso a seguir.

1.2 – As universidades públicas brasileiras: dualidades entre o público e o mercantil

Já dissemos anteriormente que a educação vem sendo concebida como um serviço, afastando-se da concepção de direito social garantida legalmente e passando a ser comercializada, ou seja, a uma mercadoria. Para a PGLS, essa mudança de visão se iniciou com a necessidade de aliar educação e trabalho, em que o indivíduo precisa se adequar às atuais normas de formação básica, pautadas na qualidade e flexibilidade.

A educação enquanto serviço esteve orientada pelas premissas orientadoras dos organismos internacionais, especialmente a Organização Mundial do Comércio – OMC e o Banco Mundial – BM, as quais imprimiram um conjunto de reformas econômicas, políticas e educacionais nos países em desenvolvimento, reordenando essencialmente o papel do Estado. Estes organismos propagaram a ideia de democratização do acesso à educação para enfrentamento da pobreza e como requisito para o desenvolvimento de um determinado país. Esta se difundiu nos países periféricos e influenciou principalmente nas formas de atuação do aparelho governamental.

No caso do Brasil, a educação assumiu reconfigurações a partir da Reforma do Estado, em 1995, que trouxe mudanças significativas para a educação superior, pois esta última é o principal alvo das orientações para adoção da educação como serviço. Esse processo interferiu principalmente na compreensão dos conceitos de público e privado, que na sua essência se constituíram enquanto polos de interesses opostos. No entanto, vigora na atualidade a diluição das suas fronteiras, e sua atual interpenetração materializada nas formas de oferta da educação superior brasileira. Dito isso, precisamos analisar, mesmo que sucintamente, como essa lógica se construiu e se regulamentou no país, e como essa dinâmica interferiu na concepção atual de universidade pública e mercantilizada.

1.2.1– O papel dos organismos internacionais para a concepção de educação enquanto serviço

A atuação dos organismos internacionais e sua relação com a educação nos países periféricos, ou em desenvolvimento, como alguns autores preferem chamar, estiveram inicialmente afinadas à ideia de expansão capitalista para outros setores, visando garantir a manutenção e elevação das taxas de lucro e superar a crise supostamente ocasionada pelo Estado de Bem-Estar. Nesse sentido, a participação desses organismos visou, no campo econômico, à criação de uma imagem de possibilidade de integração dos países periféricos à nova ordem mundial de mundializar o capital, sob a condição de se adequarem às políticas de ajustes estruturais, as quais trariam alívio à pobreza, além de segurança para manter a acumulação global de capital e garantia de pagamento das dívidas externas dos países endividados.

Somado a isso, no campo social, havia a necessidade de se reduzirem as tensões sociais que o endividamento desses países e o aprofundamento das desigualdades econômicas ocasionaram, sendo preciso a inclusão dos setores desfavorecidos da população, mediante concessões para essa camada, estrategicamente concedidas por políticas focalizadas (LIMA, 2007). Logo, era essencial gerar lucros e aumentar a acumulação de riqueza e calar as camadas atingidas, oferecendo a ilusão de atendimento e/ou superação das mazelas trazidas pela desigualdade econômica e social.

O estratagema que os organismos adotaram foi conceber a educação enquanto instrumento de acesso à capacitação, a qual garantiria a empregabilidade do indivíduo (desde que este busque as formas para consegui-la com esforços próprios), assim como submetê-la a lógica do mercado, considerando-a um bem público, cuja responsabilidade não cabe exclusivamente ao Estado, abrindo espaço assim à participação de investimentos tanto públicos quanto privados na oferta desse bem. Coincidentemente, os países em desenvolvimento são os que apresentam maior percentual da população em idade escolar. Logo, são alvos de empresários ávidos para investir em novos mercados e cumprir a lógica vigente, a expansão mundial dos lucros (SIQUEIRA, 2004).

Diante dessa concepção de educação, o Banco Mundial¹⁷ concentrou seus esforços, mediante sucessivas discussões em conferências mundiais (Jomtien/1990 e Dacar/2000), na difusão e reafirmação da ideia de que a educação é um direito universal, que, entretanto, precisa ser priorizado em determinado nível, devendo prevalecer assim a ação do Estado na oferta do Ensino Fundamental, bem como o estímulo à diversificação das fontes de financiamento (HADDAD *et al*, 2008; LIMA, 2007). Nesse contexto, a educação superior é vista como um bem individual, na medida em que depende do mérito de cada um, sendo indispensável ao Estado dela se desresponsabilizar, uma vez que é o nível da educação com o custo-aluno mais caro.

Haddad *et al* (2008) acrescentam que a educação para o BM assume, prioritariamente, uma visão economicista, uma vez que incentiva a lógica de mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino e estimula a restrição dos gastos públicos e a geração de superávit primário¹⁸, mantendo assim a possibilidade de pagamento da dívida externa nacional e fortalecendo a esfera privada na atuação da educação. Com isso, a concepção de educação enquanto direito de todos fica em segundo plano, pois entender a educação como um problema econômico significa enfrentá-la visando principalmente a manutenção das premissas básicas do capitalismo, quais sejam: lucro e desigualdade/exclusão de uma grande parcela da população.

O resultado dessas orientações se manifesta atualmente nas políticas educacionais adotadas no Brasil nas últimas décadas e na participação ativa do BM no financiamento de programas direcionados para a qualidade e oferta do Ensino Fundamental, constituindo-se como o principal financiador internacional atuante no país. O documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* trouxe algumas diretrizes que foram adotadas nas políticas voltadas para a educação superior, tais como:

¹⁷ O Banco Mundial foi criado em 1944. É constituído por um conjunto de agências. Ao longo das décadas subsequentes, o Banco Mundial passou por mudanças no desempenho de seu papel, tendo como objetivo inicial auxiliar na reconstrução de países destruídos pela 2ª Guerra Mundial e a partir de 1980 assumiu a função de reestruturar e abrir as economias dos países devedores. Essas ações estão adequadas ao receituário estabelecido no Consenso de Washington/1989 (HADDAD, 2008).

¹⁸ O superávit primário é a resultante positiva da arrecadação de todos os tributos, após serem pagos os gastos do Governo, ou seja, as receitas superam as despesas.

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas.
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
- Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

As diretrizes citadas visaram prioritariamente sugerir e incentivar, que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento e incluam os estudantes na participação dos gastos. Diante dessa orientação, abre-se espaço para que interesses privados adentrem no público, comprometendo, essencialmente, a garantia de os alunos de baixa renda terem acesso, e mesmo condições de permanência em atividades ofertadas pelas IES públicas, como cursar uma especialização.

Além desse documento, o BM difundiu vários outros que objetivaram ressaltar as suas orientações para o ensino superior, enfatizando a ineficiência do Estado em ofertar a educação em todos os seus níveis, devido ser burocrático e incapaz de arcar com os gastos com os direitos sociais. Assim, de acordo com as orientações internacionais, é necessário que o Estado se distancie da educação superior e adote a lógica do mercado, mediante parcerias com o setor privado. Diante disso, os documentos propalados trazem no seu bojo diferentes discussões sobre os caminhos que esse nível de educação iria seguir a partir de 1995. Nesse cenário, o Banco Mundial, em 1998, defendeu que:

Según las condiciones identificadas por Barr, la educación superior reúne muchas características de un bien privado, por lo que es posible argumentar a favor de las fuerzas del mercado, tal y como se expondrá a continuación. **En primer lugar, la educación superior no puede ser considerada, únicamente, como un bien público. Esto se debe a que presenta las propiedades de rivalidad (oferta limitada), exclusión (disponible por la percepción de un precio) y rechazo (no demandada unánimemente por todos), por lo que no reúne las características de un bien puramente público, reflejando algunas connotaciones importantes de un bien privado. En segundo lugar, los consumidores de educación superior están razonablemente bien informados sobre el conjunto de variables relevantes en la adopción de decisiones que afectan a la dotación de sus habilidades personales, mientras que los proveedores públicos están, con frecuencia, insuficientemente informados o informados con retrasos**

significativos, lo que serían unas condiciones idóneas para que operen las fuerzas de mercado (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 8, grifos nossos).

O trecho anterior demonstra a tese principal do BM para a educação superior e que está articulada com a concepção de educação para a OMC, ou seja, considera-a um bem não unicamente público, mas também um bem privado. Fato é que as orientações do Banco vêm fortalecendo a ideia de educação enquanto um serviço, possibilitando o debate de um bem público internacional, e orientando as políticas dos países da periferia do capitalismo, à medida que ampliam a discussão e difundem estratégias acerca da importância da esfera privada no atendimento às demandas da educação superior.

Em 2000, o BM acrescenta a necessidade da participação do Estado na garantia das funções do mercado. O Estado Capitalista ganha centralidade na defesa dos interesses dominantes.

(...) Los mercados requieren lucro y ello puede hacer que se vean excluidas ciertas funciones y oportunidades educativas importantes. Las ciencias básicas y las humanidades, por ejemplo, son esenciales para el desarrollo nacional. Es muy probable que no estén suficientemente financiadas, a menos que sean estimuladas activamente por líderes en educación que tengan imaginación y recursos suficientes y variados para comprender esta problemática. Los gobiernos necesitan desarrollar un nuevo rol como supervisores, más que como conductores de la educación superior. Deberían concentrarse en establecer los parámetros según los cuales puedan lograr su cometido, permitiendo que las soluciones específicas surjan de la creatividad de los profesionales de la educación terciaria (BANCO MUNDIAL, 2000, p.13)

A constante reafirmação do papel do Estado como gestor da educação superior, para que esta alcance o seu êxito, tornou-se a principal estratégia, a qual se materializou principalmente na expansão do ensino superior privado, que, em 2010, era responsável por 73,2% das matrículas no país (3.987.424 de um total de 5.449.120) e 88,3% das IES (2.100 das 2.378 - INEP, 2010), logo, a educação superior é realmente um bem privado nos dias atuais. Já a participação pública está focada em criar soluções específicas que, com a imaginação e a criatividade dos

últimos governantes do nosso país, indiretamente favorecem a educação como um bem privado¹⁹.

O Banco Mundial, portanto, é um organismo econômico com grande influência ideológica que fortalece e difunde a concepção de educação-serviço com atuação das esferas públicas e privadas na sua oferta: a defesa de um Estado-nação que deve atender as necessidades tanto públicas quanto privadas e que deve estimular as forças do mercado prioritariamente, secundarizando às necessidades coletivas e a efetivação da educação como direito de todos. Vale destacar que o BM não atua sozinho, pois conta com outras entidades que o apoiam na difusão ideológica que estamos discutindo, como a OMC.

A OMC se centrou em fortalecer e criar estratégias que visem à expansão mercadológica da educação em nível mundial. Foi criada em 1995, devido à necessidade de existir uma organização com caráter judicial e de assessoria técnica, pois anteriormente havia apenas a celebração dos acordos, iniciados em 1947 e discutidos no Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e comércio – GATT (HADDAD, 2006). Atua principalmente no estabelecimento das regras gerais mundiais para funcionamento do comércio, visando torná-lo mais eficiente: suas ações estão orientadas, em geral, para a liberalização econômica e regulação do comércio mundial.

Essa organização possui vários acordos em diferentes áreas comerciais. De acordo com Haddad et al (2006) e Siqueira (2004), a OMC reforçou o papel da educação na capacitação da mão de obra e a noção de educação como serviço, que inclusive pode ultrapassar os limites geográficos. Estabeleceu as bases comerciais para a educação-serviço, a partir do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços – AGCS (sua sigla em inglês é GATS). Na rodada de 1995, que aconteceu no Uruguai, ficou estabelecido que deveria: haver tratamento igualitário tanto entre as IES públicas e IES internacionais, tendo estas últimas os mesmos direitos,

¹⁹ A esse respeito acreditamos que os programas nacionais Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos – PROUNI fortalecem essa lógica de educação como bem privado, na medida em que estimulam a manutenção dos lucros de investidores privados, e uma vez que o primeiro programa garante o pagamento das mensalidades de alunos de classes menos favorecidas e, o segundo garante, o fluxo de estudantes dentro de IES privadas. Tal lógica perversa contrapõe-se a ideia de educação enquanto direito, já que tais programas não atendem a toda a demanda de estudantes que precisam ingressar na educação superior. Além disso, permitem a penetração das esferas pública e privadas, já que há a interferência do Estado na transferência de recursos públicos para a esfera privada, o que é mais contraditório nessa dinâmica é a esfera pública financiando a privada.

vantagens e subsídios que as primeiras; haver liberdade transfronteiriça e liberdade de contratação de pessoa física e/ou jurídica (LIMA, 2007; SIQUEIRA, 2004). Essa rodada demonstra o quanto a lógica mercantil impera nas negociações, além de tentar destruir qualquer barreira para o livre comércio mundial.

Em 1996, abriu-se a possibilidade de comprar pacotes educacionais produzidos nos países centrais. Já em 2001, a OMC regulamentou a transferência de tecnologia dos países centrais para os periféricos, por meio de investimentos estrangeiros diretos, concessão de licenças para uso de patentes, entre outros. Siqueira (2004), ao tratar das particularidades sobre os serviços educacionais destaca que a OMC, ao divulgar um documento em 1998, indicando a importância dos serviços educacionais, apresenta a classificação desses serviços, que são:

1) serviços de educação primária (que inclui educação pré-primária); 2) serviços de educação secundária (que inclui educação geral, preparatória para ensino técnico ou universitário; ensino técnico-profissionalizante e escolas profissionalizantes para alunos com necessidades especiais); 3) serviços de educação superior (pós-secundária, técnica, profissionalizante, bem como graduação e pesquisa); 4) educação de adultos (todo tipo de educação não-formal de adultos; alfabetização; educação por rádio, televisão, correspondência); 5) outros serviços educacionais/atividades de suporte educacional e/ou correlatas (educação formal de adultos, aconselhamento, consultorias, educação especial, testes de seleção/"avaliação", administração/ gerenciamento escolar, treinamento de professores, livros e materiais didáticos, construções escolares, serviços de limpeza, merenda escolar etc.) (SIQUEIRA, 2004, p. 130-131).

Verificamos que nessa classificação todos os níveis e modalidades da educação são passíveis de serem utilizados enquanto mercadoria, uma vez que se abrem precedentes para ofertar o que se quiser sob a justificativa de "outros serviços educacionais". De fato, a educação pode ser bastante lucrativa, afinal, é um negócio que possibilita ser amplamente explorado. Siqueira (2004) ressalta que o negócio educacional internacional já tem feira internacional anual, a World Education Market, que visa promover a interação entre países vendedores e compradores dos serviços educacionais, bem como empresários desse setor. Segundo Siqueira (2004, grifos da autora):

Com a educação no GATS corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam os vendedores,

enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, passariam a ser meros compradores de pacotes de serviços *diretos* (por exemplo, cursos profissionalizantes, de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação etc.) e complementares (por exemplo, sistemas de avaliação e certificação), além de “*bens de consumo educacionais*” (por exemplo, livros e materiais didáticos, cadernos, lápis, mapas, equipamento científico, uniformes etc.). Tal perspectiva fere a soberania e a autonomia das nações, num caminho que pode levar à perda da diversidade cultural e dos valores locais (p. 155).

Verificamos que a educação-serviço tem se afinado à busca de novos mercados e expande-se mundialmente, visando prioritariamente aumentos significativos de lucros, encontrando nos países periféricos consumidores em potencial. É interessante frisar a força da concepção ideológica propagada pelos organismos internacionais acerca da ineficiência do Estado de Bem-Estar, como o culpado pela crise econômica, ideia essa presente em vários documentos divulgados por estes e que se convencionou mundialmente. Porém, sabemos que o sistema capitalista vivencia crises cíclicas que estão inerentes a sua estrutura, uma vez que em determinado momento haverá uma superprodução acarretando a redução das taxas de lucros.

Assim, a parceria entre o BM e a OMC se constituiu essencialmente pela difusão ideológica da noção de educação-serviço, bem como pelo estímulo e fortalecimento da mundialização da oferta dos serviços educacionais por todo globo terrestre, nas mais diferenciadas formas de mercadoria, seja na forma de pacotes de assessorias, de formação à distância, equipamentos, entre tantas outras. A lógica posta está vigorando livremente, sem que haja resistência da população mundial em aceitá-la e tal passividade continuará reverberando até que tenha atingido todos os continentes.

A participação de organismos internacionais no reordenamento da educação superior brasileira trouxe como consequências a privatização e a mercantilização da educação superior, processos esses que tiveram sua consolidação após a Reforma do Aparelho do Estado, a qual fortaleceu a ideia de educação-serviço, possibilitando a abertura para que concepções mercantis adentrassem às instituições públicas, principalmente via adequação da oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* enquanto serviço, uma potencial mercadoria a ser explorada e que gera muitos favorecimentos. Trataremos sobre a base dessa dinâmica a seguir.

1.2.2 – A Reforma do Estado e a reordenação da educação superior: diretrizes para a privatização e mercantilização da educação superior

A década de 1990, indiscutivelmente, trouxe significativas mudanças para o cenário político-econômico e social do Brasil, as quais foram resultados da expansão neoliberal pelo globo terrestre, na medida em que até esta data a América Latina²⁰ já tinha um grande número de países adeptos ao processo de reestruturação produtiva que o mundo vivenciava desde 1980 e adoção do modelo de acumulação flexível, bem como à mundialização do capital, cuja ideia de expansão dos mercados também chegou por aqui.

A Reforma do Estado brasileiro foi uma das faces desses processos, na medida em que, conforme afirma o então ministro Bresser Pereira, do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, e principal idealizador do Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRE, a reforma é resultado do processo de globalização mundial, o qual reduz a autonomia do Estado, o que causa a crise desse e, conseqüentemente, a crise econômica (*apud* SILVA JR & SGUISSARDI, 2001). Para a superação da crise, o PDRE destaca:

Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

É interessante destacar o item 2 do documento, o qual demonstra que as ações econômicas serão orientadas para o mercado, pois é ele que dará as condições para competir internacionalmente. Ficam, assim, clarividentes as

²⁰ A América Latina tornou-se alvo do neoliberalismo, principalmente após o Consenso de Washington – reunião que contou com a presença de vários economistas do mundo, incluindo os do BM e FMI, em 1989, e que entre outros objetivos, ressaltou sua preocupação com os países do Terceiro Mundo, os quais, cada um com suas especificidades, estavam submersos em crise decorrida do modelo de Estado de Bem-Estar e apresentavam pouco crescimento econômico. Para tanto, o Consenso defendia que era necessária a integração das economias mundiais, destacando o mercado enquanto espaço de alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado. Tais ações visavam: disciplina orçamentária, liberalização financeira, privatização das empresas estatais, abertura comercial, entre outras (SILVA JR & SGUISSARDI, 2001).

orientações internacionais nesse trecho, as quais já discutimos anteriormente. As medidas destacadas no trecho acima objetivam três grandes metas, de acordo com o PDRE: flexibilização do aparelho estatal visando agilidade, eficiência e qualidade na sua organização²¹; descentralização na oferta dos serviços sociais e adoção do Estado gerencial – uma vez que visa o gerenciamento de conflitos e tensões sociais; e prevalência em integrar a avaliação e o resultado no processo de decisão e execução (GANDINI & RISCAL, 2002). Na prática, as ações estatais estariam orientadas fundamentalmente a partir da produtividade e eficiência de suas ações.

Além disso, a principal estratégia adotada na Reforma do Estado foi a transferência de funções para o setor público não-estatal,²² referentes aos serviços não exclusivos. Esse setor abarca as instituições de direito privado sem fins lucrativos, e atua na oferta de serviços para atender às demandas sociais, esse processo é chamado de publicização conforme é apresentado no PDRE. Assim sendo, possui a característica de público porque visa a atender a população de forma geral e, não-estatal, visto que não tem interferência direta do Estado, mas é passível de recebimento de recursos públicos para financiamento da prestação de serviço para a sociedade. O fato é que essa transferência possibilitou a atuação de organizações sociais na oferta de serviços sociais e o estabelecimento de parcerias público-privadas via contrato de gestão.

Diante disso, o Estado se desresponsabiliza da oferta dos serviços sociais e passa a subsidiá-los mediante a transferência de recursos públicos para essas instituições. Essa dinâmica adotada pelo Estado impacta principalmente na redefinição de direito social, agora entendido como serviço social. Haddad *et al* (2008) acrescentam ainda:

²¹ Para alcançar melhor organização, o aparelho do Estado foi constituído de quatro núcleos ou setores (BRASIL, 1995, p. 41-42): 1 - Núcleo Estratégico – é o setor que define as leis e as políticas públicas e cobra seu cumprimento. Este setor compreende os poderes legislativo, judiciário e executivo; 2 - Atividades Exclusivas – é o setor que compreende as atividades que só o Estado deve ofertar, que são as atividades de fiscalizar, fomentar e regulamentar; 3 - Serviços não exclusivos – é o setor em que o Estado atua em parceria com outras organizações privadas ou públicas, não estatais. As atividades desse setor dizem respeito aos direitos humanos, como a saúde e a educação; 4 - Produção de bens e serviços para o mercado – compreende as atividades em que atuam as empresas voltadas para o lucro.

²² O PDRE sustenta o discurso de que essa transferência torna mais fácil o controle social e favorece a parceria entre o Estado e a sociedade. Esse tipo de parceria gozam de maior autonomia administrativa, podendo assumir maior responsabilidade do que a atuação do Estado.

A educação como direito humano coloca aos poderes públicos quatro tipos de obrigações, segundo Tomasevski (2001): disponibilidade, ou seja, educação gratuita à disposição de todos; acessibilidade, que é a garantia de acesso a educação pública, sem discriminações; aceitabilidade, que diz respeito à qualidade da educação; e por fim adaptabilidade, ou seja, correspondência entre educação e a realidade imediata das pessoas.(...) A concepção de educação como um direito conflita com aquela que apresenta a educação como serviço e defende a ideia de que as necessidades básicas dos cidadãos seriam supridas de forma mais eficiente pelas instituições privadas, em razão dos mecanismos de mercado. O setor privado incentivaria a competição e diminuiria a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público (p. 95-96).

Nesse aspecto de educação enquanto direito, a Constituição Federal de 1988 demonstrou ser um avanço nessa direção, uma vez que, após embates travados pela sociedade civil para a democratização das políticas educacionais, reafirmou-se o caráter público da educação, bem como de outros direitos sociais. Entretanto, o PDRE se mostrou um retrocesso sem precedentes por desresponsabilizar o Estado da promoção dos direitos sociais. Logo, se iniciou a destruição dos direitos sociais, adotando-os como bem público, no sentido de que todo cidadão pode ter acesso, seja no setor privado ou no setor público, ineficiente e incapaz de atender a todos, e com isso afirmando a hegemonia da esfera privada.

No tocante às reformas para o sistema de educação superior, o Ministério da Educação – MEC vem adotando uma série de medidas de ordem legal, visando a redução dos recursos para manutenção das IES públicas, mediante congelamento dos salários dos docentes e funcionários, suspensão de concursos públicos para contratação de docentes, entre outras medidas. O argumento para a adoção de tais ações consiste na ineficiência dessas instituições em preparar os universitários para o mercado, assim como no modelo de universidade de pesquisa, o qual é caro, e que em tempos de crise, o Estado não poderia sustentar (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001).

Diante desse cenário, fazia-se urgente adotar medidas para superar essa crise. A partir de então foram adotadas as seguintes estratégias que não são meras coincidências: diversificação das instituições de ensino superior, incentivando principalmente as privadas; diversificação de fontes de financiamento, possibilitando a cobrança de mensalidades, comercialização de serviços acadêmicos, parcerias público-privadas na pesquisa acadêmica, entre outras formas. O Estado passa a adotar o papel de fiscalizador e regulador e não mais de provedor das despesas e

da reestruturação da política de financiamento ampliada para as IES públicas e privadas (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001).

Podemos perceber que, além de mudanças estruturais, houve também mudanças conceituais após a Reforma do Estado, como nos conceitos de público e privado, que se caracterizaram como polos opostos, em que o público é o espaço da cidadania, espaço para exercício da liberdade e para promover bens para a coletividade, sendo o Estado o responsável pela promoção da esfera pública. Em contraposição, o privado é o espaço de preservação dos interesses particulares de um indivíduo ou de grupos de indivíduos, é o espaço independente do Estado, sendo o mercado é o espaço para atuação da esfera privada.

No entanto, com o aparecimento do público não estatal atendendo as demandas sociais, que outrora eram funções do Estado, o público passa a ser entendido como tudo que se refere às atividades sociais, independente se sua oferta é advinda do estatal ou do privado, desde que atenda a população; porém não há intervenção direta do Estado, apenas na transferência de recursos. Nessa lógica, é a esfera privada a responsável por oferecer serviços sociais de qualidade.

Vivenciamos um multidimensionamento das esferas, marcado por esse novo espaço de sociabilidade vigente, sem antagonismos ideológicos entre público e privado, mas, essencialmente, econômico e mercantil, elementos imbricados nas atuais relações sociais que convergem para um modelo social mais individualista e consumista, que gera complexas contradições em nome do desenvolvimento, pois ao diminuir fronteiras geográficas, estas só acontecem sob o aspecto político-econômico; ao estimularem o desenvolvimento tecnológico, possibilitam o aumento do desemprego de trabalhadores sem qualificação necessária, entre tantas outras contradições.

Ao discutir os confrontos que se estabelecem entre público/estatal versus privado/mercantil, Sader (2012) destaca que de fato o confronto se dá entre os conceitos público e mercantil, pois o estatal não é mais de interesse exclusivamente do público, nele imperam os interesses privados, principalmente devido a atuação do Estado em fortalecer o setor privado. Em contrapartida, o privado assume denotações que extrapolam a compreensão de interesse individual, que outrora a ele se relacionava, e assume principalmente um caráter mercantil, visando muito mais a atender interesses mercadológicos. Desse modo, a polarização em vigor é a

defesa de interesses públicos e de interesses mercantis. Nesse contexto, Sader (2012) destaca que:

(...) a oposição estatal/privado reduz o debate a dois termos que na realidade não são necessariamente contraditórios, porque o estatal não é um polo, mas um campo de disputa, que nos nossos tempos é hegemônico pelos interesses privados. Já o privado não é a esfera dos indivíduos, mas os interesses mercantis - como se vê nos processos de privatização, que não constituíram processos de desestatização em favor dos indivíduos, mas das grandes corporações privadas, aquelas que dominam o mercado – verdadeira cara por trás da esfera privada no neoliberalismo. O polo oposto ao estatal, nesse esquema, é a negação da cidadania, é o reino do mercado, aquele que, negando os direitos – não há lugar para eles no mercado – nega a cidadania, e indivíduo como sujeito de direitos (s/p).

Diante desse cenário, é preciso entender que a privatização e a mercantilização da educação superior surgem da necessidade de expansão do capital e dos estímulos internacionais para diversificar as formas de produzir a partir de outros setores, além da necessidade de controlar a queda da taxa de lucro. Em ambos os processos, observamos a introjeção da lógica mercantil nas suas estruturas e conseqüentemente, a interpenetração das esferas pública e privada.

É importante ressaltar que ambos os processos têm características distintas, ao mesmo tempo em que se interrelacionam, uma vez que se não houvesse privatização, ou dito de outra forma, se não houvesse delegação de função para agentes privados, não haveria pressões para que a esfera pública se adequasse à lógica mercantil. Para tanto, alguns delineamentos entre esses processos se fazem indispensáveis.

Partindo da análise de Gentili (1998), “privatizar significa, num sentido mais amplo. delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas” (p. 74), cuja forma mais evidente é a venda direta de empresas estatais. De acordo com esse autor, a privatização da educação assume formas menos evidentes, uma vez que as instituições públicas não estão sendo vendidas, mas estão sendo interferidas por entidades privadas ou atendendo a interesses privados. Ainda para esse autor, a privatização da educação pode assumir as formas parcial e total.

A privatização parcial tem duas modalidades: privatização do financiamento (quando o fornecimento de uma determinada atividade é público, mas

o financiamento é privado) e privatização do fornecimento (quando o fornecimento de uma atividade é privado e o financiamento é público). A privatização é total quando tanto o fornecimento quanto o financiamento são privados. Nesse caso, houve a venda de uma empresa estatal.

Na busca por compreender o processo de privatização na UFPA, Chaves (2005) apresenta a necessidade de analisarmos, além das modalidades acima apresentadas, a finalidade do processo, incluindo como elemento de discussão a questão: quem será beneficiado? Assim, a autora destaca que quando o beneficiário está envolvido em interesses privados, então há privatização da finalidade.

No caso das IES públicas, observamos a sua privatização parcial interna, na medida em que adota uma ou mais dessas modalidades, materializadas, por exemplo, mediante a interferência das fundações de apoio privadas, como agente fomentador e gerenciador dos recursos dessas instituições, ou na pesquisa científica, cujos resultados ficam com as empresas privadas que celebraram contratos com IES públicas. Diante disso, e em acordo com Gentili (1998):

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 (p. 321).

Desse modo, com a reconfiguração da educação superior, iniciada com a Reforma do Estado, as IES públicas, na tentativa de superarem a crise em que estavam submersas, assumem posturas condizentes com as pressões que o cenário as impõem, ou seja, sedem às pressões de privatização interna. Esse processo, conseqüentemente, visou adequar a educação superior ao processo de mercantilização, na medida em que contribuiu para a naturalização e aceitação de concepções mercadológicas, e acostumou-se à atuação da lógica privada dentro dessas IES e, concomitantemente, modificou a concepção de direito social à educação pública. Concordamos com Frigotto (2005), quando afirma que:

A mercantilização na verdade é a transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. (...). A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios. Então nós sabemos que hoje tanto a educação quanto a saúde viraram negócios, (...), na verdade a mercantilização é a passagem de um direito social e subjetivo para colocar esse direito no âmbito da mercadoria e do mercado. (...). É o

Estado que renuncia o seu dever de garantir o direito a todos de saúde e de educação e transfere isso ao mercado (p. 155).

Acrescentamos ainda que, no caso das universidades públicas, o que ocorre é a oferta de serviços pautados nos interesses do livre comércio de oferta e procura, nas transações mercantis, cujo valor é caracterizado em unidades de dinheiro. A educação enquanto mercadoria assume o caráter de troca mercantil e, com isso, gera lucros, mercado consumidor, prevalecimento de interesses privados e contraposição à concepção de uma educação que garanta a formação humana emancipadora, na medida em que a formação nos moldes mercantis precisa estar afinada ao mercado e à manutenção de seus objetivos. A oferta de serviços não gratuitos dentro de uma instituição pública é a manifestação dessa transformação, em que a educação, outrora era concebida como um direito adquirido após muitas tensões sociais, passa a ser entendida como mercadoria.

Ao analisar a educação buscando compreendê-la como bem público ou privado/mercantil, Sguissardi (2005) afirma que este é o dilema crucial para a universidade pública: escolher que tipo de concepção de educação vai adotar em face das pressões que sofre no atual contexto político-econômico vigente. Presenciamos assim a destruição dos direitos sociais paulatinamente, à medida que são adotadas políticas educacionais que fortalecem a lógica mercantil. Vale mencionar Sader (2012, s/p), quando faz a seguinte afirmação:

O público se fundamenta nos cidadãos – nos indivíduos como sujeitos de direitos –, enquanto o mercado congrega aos componentes do mercado – os consumidores, os investidores. O primeiro tem na sua essência a universalização de direitos, o segundo, a mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos – educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura. O público se identifica com a democracia, seja pelo compromisso com a universalização dos direitos, seja pela possibilidade de controle pela cidadania, enquanto que ao mercantilizar esferas da sociedade – privatizando-as – se retira da cidadania a capacidade de controle sobre elas.

Tanto a privatização quanto a mercantilização da educação superior são resultantes da interpenetração das esferas pública e privada, que, de acordo com Dourado (2000), gera duplo prejuízo para a esfera pública, pois, se analisarmos a intervenção estatal, veremos que não favorece o público; se analisarmos a atuação do setor privado na esfera pública, há favorecimento do setor privado. Em ambas as perspectivas, vemos que a concepção de Estado Capitalista Burguês é predominante. Desse modo:

O Estado Brasileiro, como todo Estado Capitalista, é estruturalmente privatista, pois sua constituição e funcionamento orienta-se principalmente em defesa de interesses econômicos, políticos e sociais mais gerais e, frequentemente, até mais específicos (a fração do capital financeiro, por exemplo) das classes dominantes. Isso não significa que o Estado Capitalista Brasileiro seja apenas isso, até porque, em função das correlações das lutas no interior das classes dominantes e/ou entre classes dominantes e dominadas, e da necessidade de legitimação perante as classes dominadas, ele é levado a fazer concessões e a conciliar interesses em disputas (DAVIES, 2002, p. 151).

De fato, as políticas para a educação superior estão alinhadas à perspectiva de Estado Capitalista descrito por Davies (2002) e a materialidade das interpenetrações do público e privado estão presentes nas atuais políticas educacionais para esse nível de ensino, fundamentadas nas parcerias público-privadas, seja mediante financiamento público para IES privadas, seja na garantia de alunos matriculados nestas ou em outras vantagens financeiras.

No que tange aos cursos *lato sensu*, estes estão inseridos em ambos os processos de privatização e mercantilização da educação. No tocante à privatização, esta se materializa na medida em que interesses privados de cobrança de mensalidades usam o espaço público para oferecimento desse serviço, ou seja, identifica-se uma privatização do financiamento. Quanto à mercantilização, constitui-se no sentido de adoção da lógica mercantil, pautada em transações mercadológicas, direcionamento mercadológico do ensino e garantia de mercado consumidor e de lucros para um determinado grupo. No entanto, há ainda mais premissas da mercantilização sobressaindo nessa dinâmica, as quais melhor serão exploradas e detalhadas no capítulo seguinte. A seguir trazemos algumas faces da mercantilização da PGLS no Brasil.

1.3 - A Pós-Graduação *Lato Sensu* enquanto face da mercantilização da educação no Brasil

O cenário de mercantilização dos cursos *lato sensu* tem sido marcado pelo discurso de se constituir numa fonte de financiamento para as IES públicas, devido à ausência de recursos governamentais para essas, e também como estratégia para subsidiar a sua oferta, assim como para o pagamento de pessoal acadêmico (GENTILI, 2001).

Nesse contexto, Gentili (2001), ao investigar esse movimento nas universidades públicas da Argentina, especialmente na Universidade de Buenos Aires – mas considerando que esse não é um caso diferenciado em toda a América Latina –, identificou que se caracterizam nessa dinâmica a combinação de interesses acadêmicos e econômicos. Os interesses acadêmicos estão direcionados ao fato de ser essa uma medida para autofinanciamento e para manter esse nível de ensino. Os interesses econômicos estão relacionados ao fato de se encarar os cursos como fonte rentável ou não; uma vez não rentável, o curso é comumente fechado. O referido autor destaca ainda que há progressiva subordinação dos interesses acadêmicos aos interesses econômicos.

Aliado a isso, Gentili (2001) destaca que esses cursos se constituem enquanto um submercado de trabalho para os docentes, que visam dar um *up grade* nos seus salários. Essa dinâmica é evidenciada no custo de mensalidades e valor dos salários, que variam significativamente, sendo essas definidas com base nos princípios do mercado. De fato, esse cenário não se diferencia do caso brasileiro, no qual apesar de suas especificidades, é possível verificar a mesma lógica mercantil na oferta desses cursos.

A mercantilização da pós-graduação *lato sensu*, no Brasil, tem sido alvo de embates entre movimentos sociais²³ e as IES públicas, ocasionando conflitos ideológicos e judiciais. Ideologicamente, os embates se configuram, de um lado, em torno da ideia de que uma instituição pública e gratuita não deve ofertar cursos com cobrança de mensalidade, bem como do fato de que nela não há despesas de pessoal acadêmico, haja vista que os docentes que ministram nesses cursos já possuem vínculo com a IES em que trabalham. De outro lado, as IES públicas defendem a necessidade de recursos para financiar esse nível de ensino, além de serem as mensalidades pagas uma alternativa para complementar os salários dos docentes, que desde 1990 sofreram drásticas reduções.

No que concerne os debates judiciais, tivemos conhecimento de duas ações movidas contra a prática de cursos pagos nas IES públicas, em São Paulo (na USP) e em Goiás (na Universidade Estadual de Goiás – UEG). Em ambas, as fundações de apoio privadas estavam sendo alvo de denúncias. Haddad (2008)

²³ Destacamos aqui a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – ADUSP. Há alguns anos, esse movimento vem divulgando uma série de revistas e dossiês que tratam do assunto. Para mais informações, ver Revista ADUSP nº 22, 23, 24, 27, 31 e 36.

destaca que na USP a ação foi movida pela ADUSP²⁴ e pedia que fosse proibida a emissão de certificados de cursos de especialização. No caso da UEG, as ações civis movidas visaram interromper a cobrança dos cursos de especialização, e em 2005 as fundações privadas foram obrigadas a restituir os valores já pagos pelos discentes (HADDAD, 2008).

Ao analisarem os impactos dos recursos advindos dos cursos pagos e de outras atividades intermediadas pelas fundações, a ADUSP destaca que esses, no caso da USP, tornaram-se uma indústria, dada a quantidade de Fundações de apoio privado (FAP) atuantes no interior dessa universidade, as quais são em número de 30 fundações (ADUSP, 2004). No entanto tal indústria pouco acrescentou no orçamento geral da USP, devido os repasses serem muito baixos. Além disso, não há transparência na distribuição dos recursos.

Diante do exposto, o Estado Capitalista Burguês brasileiro se posicionou favorável à mercantilização da pós-graduação *lato sensu*, na medida em que foram aprovados atos regulamentares que liberalizaram a cobrança de mensalidades, como destaca o Parecer CES/CNE nº 364/2002, entre outras legislações, as quais se contrapõem à Constituição Federal e à LDB, ao tratarem da gratuidade da educação em instituições oficiais de ensino.

Verificamos então que a pós-graduação *lato sensu* se constitui como campo fértil para o lucro, dado os poucos controles que lhe são destinados mediante a legislação que a rege, aliado ao fato de sua importância para formação e qualificação do trabalhador, principalmente diante do cenário de inovações tecnológicas, essenciais para a dinâmica produtiva do sistema capitalista e para sua constante reestruturação.

O cenário atual da pós-graduação *lato sensu* é de desvinculação do sistema nacional de pós-graduação nacional, principalmente nos Planos Nacionais de Pós-Graduação das últimas décadas, o que possibilitou o descontrole na oferta de seus cursos, uma vez que ficaram sem um sistema de avaliação. Diante disso, é importante fazermos uma contextualização histórica disso, a partir das legislações nacionais e de como estas possibilitaram a constituição da PGLS enquanto mercadoria.

²⁴ A ADUSP desde 2000 vem investigando a atuação das FAP e sua relação com as receitas, as despesas, os gastos da USP. Os resultados dessa investigação estão concentrados nos números das revistas que mencionamos anteriormente.

CAPÍTULO 2

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: OS DIRECIONAMENTOS PARA A REPRODUÇÃO DO CAPITAL

A pós-graduação brasileira apresenta uma história recente de construção e consolidação, tendo seus primeiros ensaios em meados da década de 1950. Inicialmente a pós-graduação *lato sensu* – PGLS foi essencial para impulsionar a qualificação de mão de obra para atuar no ensino superior. Entretanto, foi a pós-graduação *stricto sensu* quem ocupou o centro das políticas educacionais das últimas décadas, o que possibilitou a mudança no papel da PGLS, atualmente voltada principalmente para atender às exigências do mercado, seja formando mão de obra qualificada, seja atuando na manutenção de um exército de reserva que vise manter a premissa capitalista de precarização e flexibilização do trabalhador.

Diante desse cenário, a PGLS tem se expandido sob o viés mercantil, nas IES públicas especificamente, devido à necessidade de captação de recursos para manutenção de sua oferta, entre outros elementos arraigados à mercantilização desse nível de ensino. Entretanto, precisamos compreender como se constituiu nos marcos regulatórios e na política educacional brasileira o perfil de PGLS que encontramos atualmente em vigor e como foi efetivada sua construção ao longo dos momentos históricos que nosso país vivenciou, bem como seu controle e formas de avaliação.

Para tanto, este capítulo tem o intuito de refletir acerca do papel que a pós-graduação *lato sensu* assumiu nas últimas décadas, destacando suas conceituações na política educacional (especificamente nas legislações para esse nível de ensino e nos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG) e como está caracterizada na Universidade Federal do Pará, lócus de nossa investigação. Inicialmente, faremos uma breve contextualização histórica da pós-graduação no Brasil, destacando as diferenças que se estabeleceram entre *stricto sensu* e *lato sensu*. Em seguida, discutiremos os marcos regulatórios da PGLS a partir de 1965, ano de aprovação do Parecer nº 977, até sua configuração atual. Por fim,

analisaremos a PGLS na UFPA e suas especificidades, tanto regulatórias, quanto ideológicas, fruto dos embates que se desenvolveram no interior dessa IFES.

Tais discussões se fazem necessárias para que possamos entender o contexto nacional de como a PGLS foi se construindo historicamente e afinando-se ao cenário de mercantilização da educação superior, no interior das universidades públicas brasileiras, e como veio se transformando em uma mercadoria, cujo valor de troca é materializado pela cobrança de taxas para os que querem ter acesso a esse nível de ensino.

2.1 – Um Breve Histórico da Pós-Graduação no Brasil

O Brasil foi um país que vivenciou tardiamente a oferta de ensino superior e criação das suas universidades. No período colonial, para se ter acesso a esse nível de ensino, precisava-se sair do país para cursar no exterior. No entanto, no período imperial surgiram várias propostas de criação de universidades, mas nada foi consumado. Esse contexto se prolongou até 1930, quando se instituiu o sistema universitário brasileiro e com isso foram iniciadas as organizações das universidades brasileiras. É importante ressaltar que esse processo foi antecedido pela criação da Universidade do Rio de Janeiro, ainda em 1920, a partir da junção de três faculdades isoladas: Medicina, Direito e Politécnica (SAVIANI, 2000).

De acordo com Saviani (2000), a formação de pesquisadores, bem como de professores para atuar na graduação, ocorria espontaneamente pela universidade, onde se convidava um aluno recém-formado que se destacou no curso para participar como auxiliar de ensino em determinada disciplina, o qual era preparado para assumir a cadeira de livre docente, podendo chegar a ser catedrático. Outra possibilidade era obter aperfeiçoamento ou titulação de doutor em universidades estrangeiras.

Kuenzer e Moraes (2011) destacam que as primeiras experiências de estudos de pós-graduação ocorreram no período da 2ª Guerra Mundial, quando professores estrangeiros foragidos estabeleceram o primeiro núcleo institucional, caracterizado pela relação entre o professor catedrático, brasileiro ou não, e um pequeno número de alunos. Posteriormente, as universidades passaram a instituir o grau de doutor mediante a elaboração e defesa pública de uma tese, sob a

avaliação de uma banca examinadora composta pela administração superior da universidade (SAVIANI, 2000).

A pós-graduação no Brasil, nos moldes *stricto sensu*, só ganhou visibilidade por volta dos anos 60, motivada por um projeto de nação científica e economicamente independente que se almejava e estava articulado ao momento histórico mundial que se desenvolvia, visando ampliar cada vez mais a acumulação de capital. No entanto, o cenário brasileiro estava marcado por uma histórica e enorme dependência externa, que se tornou mais evidente com a adoção de um modelo de país industrializado, que em certa medida se fez de forma apressada.

Essa dependência internacional foi aprofundada devido à ausência de estrutura para produzir novas tecnologias, fato esse que influenciava no desenvolvimento econômico limitado e instável, que ora crescia, ora estagnava. Diante desse contexto, a pós-graduação tinha a função primordial de mudar esse cenário e construir as bases para a pesquisa e inovação científica e tecnológica que possibilitassem ao país o desejado crescimento econômico e a redução da dependência internacional (CURY, 2005).

Em 1965, houve a iniciativa de conceituação da pós-graduação, a partir do Parecer nº 977/65, caracterizado como a primeira normatização específica para definir tais cursos, elaborado pelo extinto Conselho Federal de Educação - CFE. Esse parecer, que ainda hoje permanece atual devido a alguns elementos que perduram nos atos regulatórios recentes, já entendia ser a pós-graduação formada por dois subníveis: *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 graduação, tais como de especialização ou aperfeiçoamento, a segunda constitui o sistema regular de cursos que se supersupõem 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 (CAPES, 1965).

Entretanto, foi a partir da Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540/68, 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, nos anos que se seguiram. De acordo com Martins (2003):

No ano de 1976 existiam no país 561 cursos de mestrado e 200 de doutorado. Já no ano de 2000 o país contava com 1.453 cursos de mestrado e 821 cursos de doutorado e 37 mestrados profissionalizantes. No período 1995/2000 ocorreu um crescimento da ordem de 25% nos mestrados e de 33% nos cursos de doutorado (p. 307).

Com relação à expansão do sistema, foi atribuída ao CFE a competência para controlar a expansão dos cursos *stricto-sensu*, evitando assim sua proliferação indiscriminada. Já a pós-graduação *lato sensu*, desde 1931, foi um importante mecanismo de formação e qualificação docente para atuar no ensino superior, bem como para inserção de profissionais no mercado de trabalho (o qual vinha se tornando mais competitivo e sem condições de absorver toda a demanda formada apenas com a graduação). Nos anos que se seguiram, foi responsável, inicialmente, pela expansão que a pós-graduação vinha ganhando, no entanto, o modelo de acumulação flexível que vinha ganhando visibilidade, passou a exigir profissionais com uma nova qualificação, aproximando a PGLS a esse tipo de formação que o mercado de trabalho exigia. Nesse cenário:

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 ao desenvolvimento de produtos e processos em conexão com a indústria (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986 *apud* AGUIAR, 2003).

Portanto, foi após a Reforma Universitária de 1968 que se configurou o nascimento e a consolidação da pós-graduação brasileira, bem como uma

preocupação com a formação de trabalhadores, seja para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, seja para atender às necessidades do setor produtivo. Saviani (2000) chamou essa fase de implantação da pós-graduação, entre 1965 até início da década de 1970, de período heroico, uma vez que se criaram condições partindo de praticamente do nada, e “(...) a pós-graduação foi sendo implantada, suprindo-se a carência de infraestrutura com muito trabalho e criatividade (...). Nessas circunstâncias, às vezes o coordenador era também o secretário (...)” (p. 5).

Ao lado disso, historicamente estabeleceu-se a diferenciação entre pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (e isso é bem marcante nas legislações que foram sendo aprovadas ao longo das décadas). A pós-graduação *lato sensu* assume a forma de aperfeiçoamento (aprimoramento) ou especialização (aprofundamento) de conhecimentos específicos de uma determinada área, caracterizada como prolongamento da graduação, visando à formação profissional. O elemento central desse nível é o ensino, e este determina os objetivos a serem alcançados e a pesquisa é a mediação para atingir os objetivos. Já a pós-graduação *stricto sensu*, organizada na forma de mestrado e doutorado, é considerada a pós-graduação propriamente dita, é voltada para a formação acadêmica, especificamente para a formação de pesquisadores. O elemento central é a pesquisa e o ensino é a mediação para o alcance do objetivo e garantia dos requisitos para desenvolvimento da pesquisa (SAVIANI, 2000).

Tal diferenciação também se estabeleceu na nomenclatura que designa os níveis de pós-graduação. Costumamos encontrar o termo Programa de Pós-Graduação para se referir ao mestrado e doutorado e Cursos de Especialização ou Aperfeiçoamento para o nível *lato*. De acordo com Saviani (2000), ao se incorporar a expressão programa de pós-graduação, abrangem-se as atividades de ensino e pesquisa. Já o termo curso está ligado a ensino intermediado por disciplinas que se deve cursar. Essa diferenciação ficou materializada na LDB, quando em seu Art. 44 destaca a abrangência da educação superior e apresenta as modalidades da pós-graduação no seu inciso III, conforme consta:

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

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

Verificamos então que, concretamente, a pós-graduação *stricto sensu* se constituiu como prioridade nas décadas posteriores a 1960, cujos efeitos se materializaram na grande expansão que esse nível de educação sofreu. Em 2003, a CAPES realizou um balanço de sua atuação na pós-graduação e considerou que:

Ao longo das últimas três décadas, o Brasil construiu um sistema de pós-graduação que constitui a parte mais exitosa do seu sistema de ensino, considerado unanimemente o maior e melhor da América Latina. Esse fato não deixa de ser surpreendente, quando se leva em conta o caráter tardio do surgimento do ensino superior no país e, particularmente, da instituição universitária no seu contexto (MARTINS, 2003, p. 256)

De acordo com a CAPES (2010, p. 47), a pós-graduação brasileira apresentou a seguinte evolução:

TABELA 1 - Número de Cursos de Pós-Graduação no Brasil – 1976 a 2009

Nível	1976*	2004	2009	Crescimento (%)	
				2009/1976	2009/2004
Mestrado	518	1.793	2.436	370,3 %	35,9%
Mestrado Profissional	0	119	243	-	104,2%
Doutorado	181	1.058	1.422	685,6%	34,4%
Total	699	2.970	4.101	486,7	38,1%

*Ano de início das avaliações pela Capes Fonte: SNPG/CAPES.

Fonte: Coleta/CAPES.

Observamos que houve de fato uma expansão vertiginosa da pós-graduação, sendo de 486,7% de crescimento entre 1976 a 2009. Verificamos ainda que os cursos de doutorado foram os que mais cresceram, alcançando um percentual de 685,6%, e o mestrado apresentou também um grande percentual de crescimento (370,3%). Quando analisamos a distribuição desse crescimento por dependência administrativa, encontramos os seguintes dados:

TABELA 2 – Distribuição dos Cursos de Mestrado e Doutorado por dependência administrativa – 2004 a 2009

Dependência Administrativa	Mestrado		Crescimento %	Doutorado		Crescimento %
	2004	2009		2004	2009	
Estadual	496	626	26,21	368	434	17,9
Federal	996	1360	36,55	590	814	38,0
Municipal	9	15	66,67	-	2	-
Particular	292	435	48,97	100	172	72,0
Total	1.793	2.436	35,86	1.058	1.422	34,4

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC (CAPES, 2010, p. 47-49).

Verificamos que a oferta de mestrado com maior percentual de crescimento foi nas IES municipais, porém, em números relativos, as IFES possuem maior quantitativo de cursos, tendo sido criados 364 cursos entre 2004 e 2009. No que tange ao doutorado, em termos percentuais de crescimento, a esfera particular apresentou maior evolução, entretanto, em números relativos, as IFES possuem o maior número de cursos de doutorado, tendo sido criados 224 cursos no mesmo período.

Esse fato ratifica a afirmação de que a política nacional de pós-graduação *stricto sensu* brasileira vem imprimindo esforços em ampliá-la e em implementar ações e programas que estimulem seu crescimento, os quais têm sido inegavelmente bastante exitosos. Tal fato é evidenciado pela prioridade que se deu ao mestrado e doutorado, inclusive na preocupação em consolidar o sistema de avaliação desses cursos e as várias estratégias estabelecidas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

A ideia de êxito no sistema de pós-graduação é motivo de celebração. Entretanto, o cenário da PGLS²⁵, no que tange à atuação da CAPES e do Estado, é pouco animador, haja vista que ela foi dissociada desse sistema, sendo lembrada apenas para fins de recordações da história da pós-graduação. No entanto, esse nível está longe de ser esquecido e não tem risco de desaparecer, uma vez que foi submetido à lógica mundial da sociedade do conhecimento. Nesse contexto, Pilati (2006) destaca:

O mundo de hoje entrou na era da sociedade do conhecimento. As universidades, centros de pesquisa, governos e os mais diversos tipos de organizações estão integrados numa cadeia mundial do conhecimento. Disso resulta um vertiginoso desenvolvimento científico e tecnológico que não mais se sedimenta apenas na academia. Uma das consequências é a necessidade das pessoas e dos profissionais atualizarem continuamente o seu conhecimento (p. 23).

Ao analisar os cursos de especialização nessa sociedade do conhecimento, o autor supramencionado aponta duas certezas, no que diz respeito

²⁵ Não trouxemos dados quantitativos da evolução dos cursos lato sensu, pois não encontramos essas informações disponíveis em nenhum órgão do governo, nem mesmo em trabalhos acadêmicos que trataram desse assunto.

às perspectivas da PGLS nesse contexto: primeiro, os cursos de especialização são uma necessidade do sistema de ensino e um mecanismo de formação docente de ensino superior em início de carreira, principalmente nas áreas de conhecimento que não tem programa de pós-graduação. Além disso, a expansão do ensino superior exigirá mais professores, e a PGLS permite a formação em menor tempo. Nas palavras do autor:

Os programas rígidos e complexos de mestrado e doutorado são indispensáveis para a produção do conhecimento, porém os programas de especialização podem possibilitar a formação continuada para o exercício da docência qualificada de graduação. Os cursos de especialização também, certamente, continuarão sendo um excelente mecanismo para que importantes centros de pesquisa, produção e conhecimento disseminem o conhecimento construído, tanto no meio acadêmico como no técnico. Os sistemas educacionais dos estados e municípios continuarão a encontrar nessa modalidade de formação um meio de aperfeiçoar professores que atuam em seus sistemas, tanto para atualizar seus conhecimentos como para recuperar uma formação deficitária ou defasada (PILATI, 2006, p. 24).

A segunda certeza apontada por Pilati (2006) diz respeito à constante necessidade de atualização profissional em face da produção científica e tecnológica que se renova, sendo os cursos de especialização, nesse contexto, a mediação entre a informação nova e a construção dos graduados e profissionais. Acrescentamos, ainda, que os cursos de especialização são uma forte tendência na defesa de interesses privados, que coadunam essas duas certezas e mascaram sua real essência, dada a característica estratégica desses cursos e sua dupla funcionalidade, em aprofundar conhecimentos na mesma medida em que difunde a produção tecnológica, gerando assim a manutenção de um mercado consumidor da mercadoria-educação com necessidades de especializar-se.

Diante do exposto, verificamos que a pós-graduação *lato sensu* assume claramente a função de qualificação, ou de aperfeiçoamento técnico de uma determinada área do conhecimento. Acrescentamos, ainda, que o controle dos órgãos governamentais sobre a PGLS é bem menor do que o exercido na pós-graduação *stricto sensu*, tanto nos seus critérios quanto nas normas de funcionamento. Além disso, a CAPES é fomentadora, avaliadora e controladora dos programas de pós-graduação, imprimindo assim maior credibilidade e qualidade para estes. É sob esse cenário que debruçaremos nossa discussão a seguir,

especificamente nas determinações que a PGLS recebeu nas legislações aprovadas no Brasil, nos conceitos que trazem imbricados esses atos regulatórios e em como foi sendo construída no cenário político-econômico.

2.2 – Caracterizando a Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil

Para alguns autores como Cury (2005), a PGLS teve sua origem associada à reforma universitária implementada por Francisco Campos, em 1931, mediante Decreto nº 19.851/31, que institucionalizou os cursos de aperfeiçoamento e especialização como forma de aprofundamento dos conhecimentos profissionais e científicos. Já Pilati (2006), associou o nascimento da PGLS ao objetivo de garantir a existência de pessoal especializado para atender às necessidades, tanto públicas quanto privadas para o desenvolvimento do país, prerrogativas defendidas com a criação da CAPES²⁶, em 1951.

Independente da data de origem da PGLS, é fato que o cenário vivenciado na década de 1950 possibilitou maior discussão acerca da pós-graduação e de seu papel numa nação que objetivava atingir um significativo crescimento econômico. Diante disso, pregava-se a necessidade de se preparar professores de ensino superior, especialistas e pesquisadores, dada a exigência de demanda pelo processo de desenvolvimento social e industrialização em curso.

Uma das primeiras iniciativas para o alcance desse objetivo foi o Programa Universitário em 1953, que atuou na adoção de medidas mais emergenciais para suprir a necessidade em menor prazo de tempo, tais como: a contratação de professores estrangeiros, atividades de intercâmbio e cooperação, concessão de bolsas de estudos e eventos científicos. Tais medidas se constituíram na realização de cursos de especialização para os docentes universitários em início de carreira. A atuação da CAPES nessa fase foi essencial para formar a base necessária para a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico (PILATI, 2006). Com a formação dessa base, foi possível, posteriormente, ampliar a discussão acerca dos mestrados e doutorados e seu crescimento *a posteriori*, haja vista que foi se constituindo uma massa crítica nesse momento inicial.

²⁶ Posteriormente a nomenclatura da CAPES mudou de Campanha Nacional para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Apesar de a CAPES ter sua inquestionável importância na construção da pós-graduação brasileira e do papel essencial da PGLS na formação da massa crítica inicial, vale mencionar que, até 1965, não havia qualquer ato regulatório que tratasse da normatização específica da PGLS. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu* já ganhava espaço nas discussões acerca dos papéis que viriam a ser assumidos. Assim sendo, foi o Parecer nº 977/65 quem estabeleceu as caracterizações mais definidas (e em alguns aspectos até definitivas) para ambas, sistematizando os critérios e as conceituações para o sistema de pós-graduação. No que tange à PGLS, esse parecer define como seus objetivos:

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (BRASIL, 1965, p. 4).

A citação acima demonstra bem a característica de conhecimento técnico-profissional que a PGLS assume. Aliado a isso, algumas outras características, bastante genéricas até então, foram delineadas nesse Parecer e que se seguirão nas normatizações seguintes, tais como: a matrícula seguirá os critérios do estabelecimento de ensino; a monografia como o requisito indispensável de conclusão de curso em nível de graduação.

Outra legislação relevante para o delineamento da pós-graduação *lato sensu* foi a Lei nº 5.540/68, que instituiu a reforma do sistema de ensino superior. Mais do que reafirmar os elementos trazidos no parecer supramencionado, esse ato regulatório trouxe como diferencial a defesa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além de ressaltar o objetivo do ensino superior no seu Art. 1: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1968).

Especificamente, os cursos de especialização e aperfeiçoamento “serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados” (BRASIL, 1968, Art. 25). Portanto, fica sob a responsabilidade dessas instituições estabelecer as normas e objetivos mais delimitados de oferta desses cursos, tais como: carga horária mínima exigida,

aspectos teórico-metodológicos gerais do curso, composição do quadro docente, entre outros aspectos. Esse fato se dá pela ausência, até então, de características mais estruturantes desses cursos que não foram tratadas em nenhuma legislação.

As demandas exigidas nesse período apontavam para a indispensável consolidação da pós-graduação. Para tanto, havia uma necessidade recorrente de sua expansão. Sob esse aspecto, a lei anteriormente mencionada destaca sua preocupação em estabelecer uma política pública educacional mais consistente para a pós-graduação, que vinha ganhando, paulatinamente, mais visibilidade. Por isso, no art. 36, institui-se que:

Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas (BRASIL, 1968)

Diante da tarefa de promoção de uma política nacional para a pós-graduação, uma das primeiras ações da política nacional nesse cenário se deu em 1974, quando foi criado, através do Decreto nº 73.411, o Conselho Nacional de Pós-Graduação – CNPG. Tal órgão foi criado com o objetivo principal de incrementar o processo de expansão desse nível de ensino. Nesse sentido, coube ao CNPG a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, que se caracterizou a partir desse momento como uma das principais ações da política nacional para delimitar os objetivos, as diretrizes gerais, as metas e os programas a serem desenvolvidos para fomento do sistema da pós-graduação brasileira para um determinado período²⁷.

O I PNPG (1975-1979) foi elaborado sob o contexto da ditadura militar, cujo discurso defendido era de nacionalismo e desenvolvimentismo mediante avanço tecnológico e científico. Oliveira (1995) afirma que 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” (p. 68). Esse plano visou institucionalizar e fortalecer a pesquisa e a pós-graduação no país, porém, com relação à PGLS apenas realçou o seu aspecto

²⁷ Inicialmente os PNPG tinham suas ações delimitadas por um período de três ou quatro anos. Atualmente a vigência dos PNPG são de 10 anos.

profissionalizante, no tocante às diretrizes gerais para os cursos *lato sensu*. O documento destacou:

Ativar e incentivar os cursos de pós-graduação no sentido lato – aperfeiçoamento e especialização –, através dos programas específicos, para que possam atender de maneira mais eficiente e flexível as necessidades conjunturais do mercado de trabalho (CAPES, 1975, p. 147).

A PGLS, nesse contexto, assumiu função essencial de via rápida na formação dos profissionais que o mercado exigia. Assim sendo, diante da clara preocupação em atender com mais eficiência e de forma mais flexível ao mercado de trabalho, esta assume um caráter mais estratégico para as demandas mercadológicas que estavam se desenvolvendo, no momento histórico em que o Brasil estava na sua fase de transição econômica e necessidade de qualificação de profissionais aptos para assumir as mudanças que se constituíam.

O período de 1975 a 1979 estava submerso na fase em que o Brasil transitava na mudança de seu modelo de substituição de importações, e com isso, o modelo de Estado, que era o de Bem-Estar Social²⁸. O momento vivenciado também marcou uma profunda dependência internacional de tecnologia, cenário esse que se pretendia mudar investindo na produção do conhecimento científico e tecnológico, mediado pela pós-graduação *stricto sensu*.

Nessa direção, a década de 1980 trouxe mudanças significativas para os cenários político e econômico brasileiros. Esse momento foi marcado pela emergência de estratégias que visaram superar a crise mundial iniciada na metade da década de 1970 e que se constituíram nos pilares da sociedade capitalista atual. Nessa conjuntura, o Brasil ainda não tinha alcançado a capacidade de inovação tecnológica que se almejava, apesar da expansão da pós-graduação já ser perceptível. Diante disso, o II PNPG (1982-1985) destacava que a absorção de profissionais qualificados pelo mercado de trabalho se deu mediante um processo lento e complexo, cuja alternativa para o país era

(...) criar sua força de trabalho, não só para municiar o mercado emergente como também estimular a sua abertura, no sentido de uma crescente autonomia na área científica e tecnológica. É

²⁸ Alguns autores como Netto e Braz (2010) e Silva Júnior e Sguissardi (2001), defendem que não houve de fato esse modelo no Brasil, mas apenas algumas características deste.

necessário, pois, assegurar a absorção de um número crescente de mestres e doutores e dar-lhes condições para o efetivo exercício de sua capacidade produtiva e criativa (BRASIL, 1982, p. 182).

O II PNPG ressaltou também a necessidade de consolidação do sistema de avaliação, tendo em vista a crescente expansão da pós-graduação e a falta de acompanhamento do desempenho administrativo, fazendo-se indispensável a exigência de qualidade, cujos fatores para sua obtenção são: “o ambiente de trabalho, as condições de apoio e de infraestrutura, a proporção entre pesquisadores, estagiários e pessoal técnico” (CAPES, 1982, p. 187).

Com relação à PGLS, foi reconhecida sua relevância como requisito para a docência, assim como para atender às demandas do mercado de trabalho e suas múltiplas exigências, destacando-se a importância de um revigoramento e de uma reestruturação, uma vez que as exigências dos modos de produção tendem a ficar mais sofisticadas e complexas (CAPES, 1982, p. 188). As características assumidas pela PGLS nesse plano estão em sintonia com o processo de reestruturação produtiva que o mundo vivenciava, em que o conhecimento precisa estar sempre se atualizando, demonstrando assim a constante compressão tempo-espacial, exigida pela sociedade do conhecimento. No trecho abaixo podemos fazer essa identificação:

Outros cursos, também definidos como pós-graduação “lato sensu”, atendem melhor às necessidades dos que trabalham no contexto acadêmico, possibilitando a incorporação sistemática de novos enfoques e das contribuições mais recentes, conduzindo assim à constituição de um corpo docente permanentemente atualizado e, conseqüentemente, à elevação do ensino em nível de graduação (CAPES, 1982, p. 188, grifos nossos).

Observamos, assim, que a PGLS era considerada a formação adequada para o corpo docente que atuava na academia, uma vez que possibilitava sua atualização constante, ou seja, por meio desta o docente se mantinha atualizado em relação aos conhecimentos produzidos.

Concomitantemente ao II PNPG, foi aprovada a Resolução nº 12/1983, que se constituiu no primeiro ato regulatório que trouxe delimitações mais específicas para a PGLS. Portanto, passados 18 anos do Parecer nº 977/1965, é que se aprovou uma legislação mais estruturante para esse nível de ensino. A referida resolução teve sua significativa importância por se preocupar com o caráter

formativo da PGLS, principalmente para os cursos de especialização relacionados ao magistério superior. A referida resolução determinava que o número de professores sem título de mestre não poderia ultrapassar um terço do quadro docente: os cursos deveriam ter 60 horas destinadas às disciplinas de formação didático-pedagógicas e de iniciação à pesquisa, e exigiam uma frequência mínima de 85% e o aproveitamento do processo avaliativo de 70% (FONSECA, 2004).

Observamos que a Resolução nº 12/83 guardava uma preocupação com a qualificação dos egressos, uma vez que nesse momento estava sendo constituída a massa crítica para atuar na pós-graduação, com grandes chances de os concluintes desses cursos atuarem no magistério superior. Essa regulação possibilitou a ampliação na visão da PGLS, uma vez que a considerou para além de sua função imediatista – ou mesmo utilitarista. Esperava-se, a partir daí, uma ligação com a pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, essa aspiração não foi efetivada.

Paralelamente ao vigoramento da Resolução nº 12/83, e essencialmente afinado ao contexto mundial de revolução tecnológica com a chegada do computador, da reestruturação produtiva, da revolução econômica, que a mundialização do capital propiciou, e da revolução política, que se iniciava com a expansão do neoliberalismo pelo globo terrestre, o III PNPG (1986-1989) teve sua elaboração, também inserida no momento de redemocratização do país.

Esse período se caracterizou como uma fase de transição para o Brasil, dada a efervescência que o contexto mundial vinha causando, que se materializou em nosso país de fato na década de 1990. Entretanto, ao final dos anos 1980, os movimentos populares se fortaleceram, possibilitando importantes conquistas para os direitos sociais, cuja culminância se deu com a aprovação da Constituição Federal de 1988. No tocante à pós-graduação, os objetivos principais estabelecidos no III PNPG foram:

(...) consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (CAPES, 1986, p. 195).

Nesse plano, reconheceu-se uma necessidade de maior expansão da PGLS, mesmo com o crescimento que esta sofreu, assim, “dada a demanda exige-se maior aprofundamento de oferta” e maior flexibilidade nas estruturas dos cursos

(CAPES, 1986, p. 206). Quanto às estratégias para a pós-graduação, foram estabelecidas 22 medidas, mas apenas uma estava relacionada com a PGLS, a qual reforçou a sua concepção profissionalizante e o atendimento às demandas do mercado. As demais estavam voltadas para a pós-graduação *stricto sensu*, com o diferencial no estabelecimento de mais cinco medidas estratégicas relacionadas ao fortalecimento da pesquisa e mais duas voltadas para o fortalecimento do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

O IV PNPG também foi gerado no mesmo período de transição que descrevemos acima. De acordo com Siqueira (2010), este plano não saiu do papel e não foi divulgado ao público. No entanto, a autora destaca que este enfatizava a questão da autonomia, da liberdade acadêmica e do financiamento público, premissas inspiradas na Constituição de 1988.

O entrave para a execução do IV PNPG se deu pelas discussões acerca da Reforma do Estado e de todas as mudanças que ela gerou, inclusive a rápida extinção da CAPES durante o governo Collor de Mello. Segundo Kuenzer e Moraes (2011), nesse contexto, a CAPES reformulou seu paradigma, passando a priorizar essencialmente a produção científica e tecnológica. Assim, a pesquisa científica passa a ter centralidade, constituindo o modelo de mestrado e doutorado que temos hoje, com enfoque principal para a formação de pesquisadores.

Somam-se a isso, as mudanças ocorridas na década de 1990, as quais afetaram o cenário político-econômico do país, tendo como marco a Reforma do aparelho do Estado em 1995, e a necessidade de as universidades públicas passarem por um processo de reestruturação, visando superar o colapso em que estavam submersas, devido à redução de gastos do Estado para a manutenção de seu funcionamento, ao congelamento salarial, à proibição de reposição de força de trabalho, entre outras medidas (AMARAL, 2003).

Durante a fase de transição em que estavam sendo discutidos os caminhos político-econômicos e sociais do país, a pós-graduação presenciou seu momento mais turbulento, dada a crise nacional que se vivenciava, marcada por uma elevada taxa inflacionária e pela estagnação econômica, e pela falta de uma ação mais consistente da política nacional da CAPES, que se deu essencialmente com a redução drástica nos investimentos com educação. Aliado a esse cenário, o Conselho Federal de Educação foi extinto, e, em 1995, foi criado o Conselho

Nacional de Educação. Com essa mudança, a PGLS passa a ser responsabilidade da CAPES.

Em 1999, essa agência nacional propôs um novo ordenamento para a pós-graduação *lato sensu*²⁹, com “o objetivo de adequá-la ao novo cenário da educação superior” (FONSECA, 2004, p. 174). De acordo com a CAPES, esse ordenamento se fazia necessário devido: a expansão da pós-graduação *stricto sensu* tornando obsoletos os cursos *lato sensu*; a ausência de políticas explícitas para o setor da pós-graduação e indefinição quanto ao seu órgão responsável; a separação que se criou entre *lato sensu* e *stricto sensu*, impedindo a integração como um todo, deixando os cursos *lato sensu* sem regulamentação e sistema de avaliação adequado; o descontrole na oferta dos cursos; o crescente interesse pelo mestrado profissional, entre outros argumentos (MEC, 1999).

O resultado desse ordenamento se expressa na proposta de Resolução encaminhada juntamente com o Parecer da CAPES e que, posteriormente, foi aprovada. A Resolução CES nº 03/1999 fixa as condições para validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, mantendo alguns aspectos estabelecidos desde o Parecer nº 977/1965.

O diferencial da Resolução nº 03/1999 consiste na especificação de indispensável enfoque pedagógico para os cursos destinados à qualificação de docentes para o magistério superior. Esse diferencial rompe com a preocupação da resolução predecessora, uma vez que retira as características essenciais para o caráter formativo desses cursos e ressalta sua característica profissionalizante, desvinculado de uma concepção de educação que vise à formação integral do indivíduo, ou que minimamente almeje proporcionar uma emancipação humana.

A referida resolução institui ainda, no seu Art. 8, que os cursos de especialização ficam sujeitos à avaliação da CAPES. Sob esse aspecto, Fonseca (2004) argumenta que esse esforço não foi suficiente, uma vez que a PGLS se desenvolveu desvinculada do sistema nacional de pós-graduação e sem um eixo próprio na política de pós-graduação. Esse fato se confirma após análises dos I, II e III PNPG e continuará nos planos seguintes, como veremos mais adiante.

²⁹ O ordenamento proposto pela CAPES está concentrado no Parecer CNE/CES nº 617/1999, e, anexo a esse parecer, segue uma proposta de Resolução que posteriormente revoga a Resolução nº 12/1983.

Um breve balanço da década de 1990 mostrou significativas mudanças no cenário da educação superior, sendo a mais marcante a participação da iniciativa privada na oferta desse nível de ensino e do Estado como o principal fortalecedor dessa lógica privatista. No limiar do século XXI, essa dinâmica tem se consolidado sob vários aspectos, especialmente para a PGLS que se apresenta como uma fonte de acumulação de lucros para a esfera privada.

Diante disso, constituíram-se embates para a aprovação de uma legislação que materializasse a concepção de uma política educacional flexível para a educação superior. Sob esse contexto foi aprovado um novo marco regulador afinado aos interesses do setor privado, a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, sob a égide da flexibilização (FONSECA, 2004).

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional **independentem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento** e devem atender ao disposto nesta Resolução (grifos nossos – MEC, 2001).

A partir do Art. 6º, podemos verificar o caráter de flexibilidade na oferta destes cursos; afinal, ao independermos de autorização, reconhecimento e renovação, abre-se espaço para que se tornem flexíveis, e sua oferta acaba sendo descontrolada. Esse fato possibilitou que destes cursos fossem desvinculados os critérios acadêmicos mínimos de qualidade, uma vez que se abriu possibilidade para atuação destes sob qualquer circunstância, dependendo a lógica a que estão submetidos de quem os gerencia.

Outro aspecto interessante de ressaltar é o Art. 7º, quando assim destaca: “Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição” (MEC, 2001). Depreende-se, portanto, que a supervisão não é feita nos cursos e sim nas instituições de ensino, que, atendendo às exigências para se credenciar, automaticamente credenciam a oferta dos cursos *lato sensu*, fato esse que compromete a efetivação da qualidade destes, uma vez que seus aspectos teórico-metodológicos não são avaliados.

Assim, ratifica-se a omissão em se garantir a oferta com qualidade desses cursos, cuja responsabilidade deveria ser da CAPES. Além disso, acreditamos que o discurso de qualidade faz parte de uma estratégia, haja vista que vimos que esses cursos não passam por critérios rigorosos de avaliação; o que há é a ausência de controle e de avaliação para sua oferta.

É importante registrar alguns aspectos trazidos pela Resolução nº 01/2001, os quais serão mantidos em atos regulamentares posteriores a ela, tais como: duração mínima do curso de 360 horas: mínimo de 75% de frequência: e o mínimo de 50% do quadro docente deve ser composto por mestres ou doutores. A manutenção desses requisitos nos leva a entender que esses são os elementos que constituem a qualidade dos cursos, pois não há qualquer outro referencial, nos últimos atos regulatórios, que possibilite caracterizá-la

Fonseca (2004) afirma que a Resolução nº 01/2001 foi alvo de muitos embates e objetos de pareceres que questionavam a necessidade de inclusão de disciplinas com enfoque pedagógico e solicitaram a supressão do parágrafo 1º do Art. 6, que inclui os cursos MBA – Master Business Administration, a pós-graduação *lato sensu*. Ambos os questionamentos foram negados pelo CNE. Os fatores que resultaram na aprovação dessa resolução, são descritos pela autora no trecho abaixo:

A expansão desse nível de ensino resulta de vários fatores: em primeiro lugar, da expansão do setor privado, do mercado de trabalho que demanda novas formas e modalidades de cursos e níveis de ensino, e, por conseqüências, amparada por políticas e legislações mais flexíveis, o que por certo gerou, especialmente no campo privado, a oferta desses cursos desvinculados dos critérios acadêmicos mínimos de qualidade (FONSECA, 2004, p. 178).

Diante desse argumento, cabe enfatizarmos, novamente, a visão estratégica que determinados interesses fazem valer a respeito da PGLS. O estratagema utilizado nesse século XXI é retirar os padrões mínimos de qualidade e possibilitar a oferta desenfreada desse tipo de curso, orientada principalmente pelo advento dos retornos mercadológicos.

No que tange à expansão da PGLS, dado o pouco controle que há sobre sua oferta, há uma escassez muito grande de informações a respeito de sua evolução, apesar da literatura sempre mencionar seu crescimento. Procuramos em diferentes fontes de pesquisa coletar tais informações e encontramos somente dois

trabalhos de mestrado cadastrados no Banco de Teses da CAPES, que investigaram a pós-graduação *lato sensu*, especificamente, e uma tese de doutorado que a analisa como tema secundário.

A tese encontrada, intitulada *As Feições da Privatização do Público na Educação Superior Brasileira: o caso da UFPA*, buscou discutir os processos de privatização que as universidades públicas federais vêm vivenciando e os desdobramentos que o público e o privado assumem no interior destas instituições, analisando especificamente o caso da UFPA. Nessa lógica, a autora caracteriza a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos como uma das feições da privatização interna. Porém, estes cursos são discutidos secundariamente, uma vez que a autora também traz como feições os contratos e convênios firmados entre a UFPA e empresas privadas. De acordo com CHAVES (2005), estes fatos vêm confirmar que os serviços prestados na UFPA estão inseridos numa lógica mercadológica.

A dissertação intitulada *Razões da Expansão dos Cursos de Especialização: um olhar a partir da UFPE* teve por objetivo discutir quais os motivos envolvidos na expansão da oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e as concepções envolvidas nesses motivos. De acordo com Aguiar (2003), as pressões em que as IFES estão submetidas, principalmente por gerar recursos próprios, possibilitaram a existência de três concepções de especialização, identificadas nas entrevistas com professores e coordenadores de cursos de especialização da UFPE: a pública – que refere-se à ideia de universidade pública que deve zelar pelo ensino gratuito, interligado ao senso de democratização do ensino superior; a privatista, na qual entende-se que o Estado não pode assumir todos os gastos com políticas públicas e a universidade continua sendo pública mesmo tendo que buscar recursos próprios; e a híbrida, ligada à ideia de que deve haver entrada de recursos tanto públicos quanto privados, sendo enfatizado pelos sujeitos entrevistados que a graduação deve ser gratuita, mas a especialização não, já que esta é um luxo, que nem todos podem ter, sendo justo a sua cobrança. Para a autora, esse cenário foi induzido por fatores externos e estimulados pelas políticas educacionais dos últimos governos, as quais marcam a desresponsabilização do Estado para financiar essa modalidade de ensino.

Outra produção encontrada foi a dissertação intitulada *Pós-Graduação Lato Sensu: um estudo da gestão dos cursos presenciais ofertados pelas*

universidades de Brasília (2003 a 2006), que visou analisar as estratégias de gestão dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, ofertados pelas Universidades de Brasília e Universidade Católica de Brasília, e que fatores estão orientando as tomadas de decisões para oferta destes. De acordo com Silva (2008), estes cursos necessitam de formulação para a política educacional, não possuindo formulações específicas por não serem prioridades de ensino. Assim, a discussão sobre a cobrança de mensalidades é feita na dissertação apenas como debate acerca da privatização das universidades públicas e como uma das estratégias de gestão. De acordo com a autora, as estratégias de gestão identificadas nas duas universidades convergem em vários aspectos, tais como na complementação de salários e nas formas de financiamento.

Ambas as dissertações de mestrado ressaltaram ainda a ausência de dados quantitativos acerca da evolução dos cursos *lato sensu* no país. Todas as produções levantadas limitaram-se a apresentar dados da PGLS apenas no seu *locus* de investigação. Acreditamos que a falta de dados se dá principalmente por não haver um órgão regulador para esse nível de ensino e principalmente pelo fato de a PGLS não necessitar de autorização e credenciamento, como já discutido.

Portanto, a adoção de regulações flexíveis resultou na sua abertura mercadológica em todo o país. Na efervescência dos embates travados nos últimos anos, movimentos sociais em todo o Brasil impuseram pressões para mudança desse cenário. Esse fato rendeu diversas denúncias de irregularidades e descumprimento da Resolução nº 01/2001, culminando na instituição de uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação³⁰. Entretanto, ainda hoje não encontramos qualquer resultado dessa comissão que inibisse a proliferação da PGLS. Em contrapartida, a ação do governo para conter a denúncias se deu na divulgação do Parecer CNE/CES nº 364/2002, que contrargumenta a ação do Ministério Público Federal sobre a cobrança de mensalidades em estabelecimentos oficiais. Em resposta, a Secretaria de Educação Superior – SESu destaca:

Da Informação 57, de 17/7/2002, prestada pela Coordenação Geral de Legislação e Normas do Ensino Superior da SESu/MEC, ressaltamos que “do art. 206, da Constituição Federal de 1988, infere-se que o ensino ministrado por instituições públicas,

³⁰ Essa comissão foi instituída pela Portaria nº 1.180/2004, tendo apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

independente do sistema a que se vinculam e do nível da educação que ministram, deve ser gratuito. Este entendimento tem sido acatado, reiteradamente, pela Secretaria de Educação Superior (MEC, 2002).

Para ratificar o acatamento ao Art. 206, a SESu apresenta a justificativa de que os cursos *lato sensu* não conferem graus acadêmicos, atendem a necessidades individuais e, portanto, não se constituem enquanto processo formal de ensino, conforme mostra o trecho do Parecer nº 364/2002.

Estes cursos concedem certificados, mas não conferem graus acadêmicos. Nesta distinção formal entre instrumentos que capacitam legalmente (diplomas e graus decorrentes) e os que concedem certificados de aproveitamento particulariza-se a destinação da qualificação que se lhes assegura. Os primeiros decorrem do direito que a Constituição reconhece aos cidadãos da gratuidade do ensino; os segundos provêm necessidades individuais, não caracterizam qualquer processo contínuo ou regular de preparação formal, tampouco constituem requisitos obrigatórios e academicamente complementares à graduação (MEC, 2002, p. 3).

Assim sendo, às IES públicas cabe a obrigação em oferecer cursos regulares e que auferem graus acadêmicos, não havendo inconvenientes em cobrança de serviços prestados, salvaguardados os preceitos constitucionais. O parecer supramencionado se tornou um marco regulatório para a regularidade de cobrança de taxas para os cursos *lato sensu* e se constituiu como uma estratégia para fortalecimento da lógica mercantil no interior dessas instituições.

Com a consolidação das mudanças estruturais para o contexto educacional brasileiro e passados 16 anos sem o lançamento de um plano de ações para a pós-graduação, em dezembro de 2004, foi lançado o V PNPG (2005-2010), o qual reafirma a importância de se investir na titulação dos docentes que atuam nas IES. Quanto aos objetivos fundamentais deste plano, tem-se:

(...) expansão do sistema de pós-graduação [*stricto sensu*] que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial (CAPES, 2004, p. 9).

Sobre a PGLS, reafirma-se seu caráter prático profissional, de aperfeiçoamento, e fica evidente neste PNPG a separação entre o *lato* e *stricto sensu*, uma vez que a PGLS é mencionada apenas para estabelecer diferenciações

entre estes níveis, sem qualquer meta, diretriz ou estratégia para o nível *lato sensu* de ensino.

O mais atual PNPG (2011-2020) traz no seu bojo um extenso documento resgatando algumas características dos PNPG anteriores, destacando as evoluções do sistema brasileiro de pós-graduação, ratificando essa evolução com muitos dados acerca da pós-graduação *stricto sensu*, bem como analisando a situação atual desse sistema e estabelecendo algumas projeções de crescimento.

Um diferencial trazido neste atual PNPG (aprovado em 2010) é quanto às discussões acerca do novo desafio do sistema de pós-graduação brasileiro, o qual visa: melhorar a qualidade da educação básica, seus padrões mínimos, e definir as responsabilidades e o regime de colaboração com esta; promover a internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional, destacando os avanços, as agências e empresas participantes desse processo de integração; criar programas a serem desenvolvidos nesse período, os quais objetivam reduzir as assimetrias regionais, e estímulos de parcerias institucionais e melhoria da pós-graduação.

Quanto à PGLS, este PNPG não foge a essência do seu predecessor. Ao mencionar a PGLS para estabelecer um histórico da pós-graduação brasileira, este enfatiza a ausência de avaliação e a qualidade deste nível, como dito no trecho: “Quanto à pós-graduação *lato sensu*, ela ocorreu paralelamente à *stricto* fora do sistema da CAPES, com números mais expressivos, porém sem crivo de qualidade” (p. 126). Não há qualquer avaliação ou mesmo informação sistemática de sua existência. Logo, se ainda havia alguma dúvida, reafirma-se a separação entre as duas modalidades de pós-graduação e seus problemas quanto ao controle e à qualidade, e não há qualquer meta ou ação para a PGLS discutida neste PNPG.

Passadas décadas desde a instituição do I PNPG, no qual se deu grande ênfase à formação profissionalizante dos cursos de PGLS (e essa ênfase foi reafirmada nos PNPG que se seguiram), a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, objetivos primordiais da política nacional para o sistema de pós-graduação, foram plenamente alcançados. A PGLS, em contrapartida, passou de elemento inicial de produção de massa crítica a uma forte tendência das IES públicas e privadas para captação de receitas próprias. A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, sob esse contexto, tem sido estimulada a comercialização

destes, caracterizada como prestação de serviços e ofertada nas modalidades autofinanciados e conveniados.

A mercantilização da PGLS, tanto para o setor público quanto para o privado, é ratificada com a Resolução nº 05/2008, que se caracteriza como o ato regulatório mais recente em âmbito nacional e dispõe sobre o credenciamento de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização nas modalidades presenciais e a distância³¹. Tal resolução possibilita a essas instituições (que podem ser especializadas ou com experiência institucional em área profissional) ofertar cursos *lato sensu* por um período de três a cinco anos, podendo ser renováveis.

Diante do contexto que apresentamos, percebemos a desvinculação da PGLS da política nacional de pós-graduação, fato que contribui para a visão utilitarista desse nível de ensino e cujas funções estão mais relacionadas em atender às demandas do mercado do que à formação integral dos profissionais. A seguir, discutiremos as características desse nível de ensino na UFPA.

2.3 – A Pós-Graduação na UFPA

A pós-graduação na UFPA tem se consolidado e expandido consideravelmente nas últimas décadas e em diferentes áreas do conhecimento, tanto em nível *stricto sensu* quanto *lato sensu*. Entre os anos de 2007 e 2011 houve um crescimento no quantitativo de cursos de mestrado e doutorado, como mostra o Gráfico 1, abaixo:

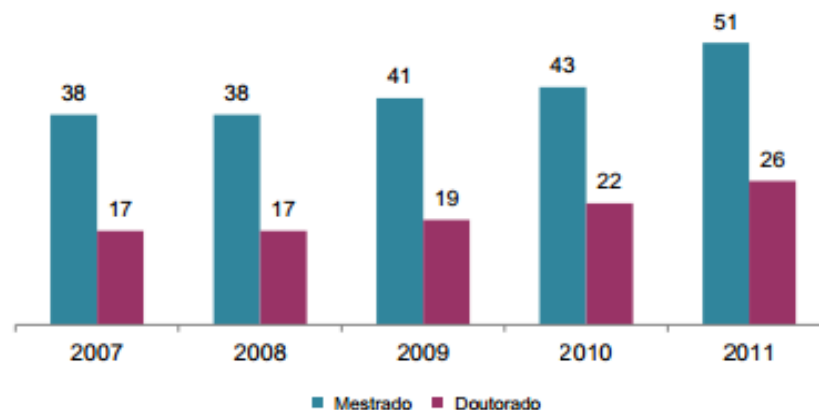


GRÁFICO 1: Número de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFPA, 2007 a 2011

³¹ As normas mais específicas de oferta de cursos de especialização à distância foram instituídas pela Resolução CNE/CES nº 01/2007.

Fonte: PROPLAN/2012

Verificamos que os cursos de mestrado foram os que mais cresceram durante o período analisado. Havia em 2007 38 cursos e em 2011 esse número aumentou para 51. O número de cursos de doutorado também aumentou, passando de 17 cursos em 2007 para 26 em 2011. Assim, em 2007 havia um total 55 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em 2011 estes totalizavam 77. Tal expansão estava orientada pela política nacional que incentivou a criação dos cursos *stricto sensu* no país e a UFPA não esteve desvinculada desse direcionamento.

Quanto à pós-graduação *lato sensu* na UFPA, encontramos os seguintes dados de sua evolução, conforme divulgado pela Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN:

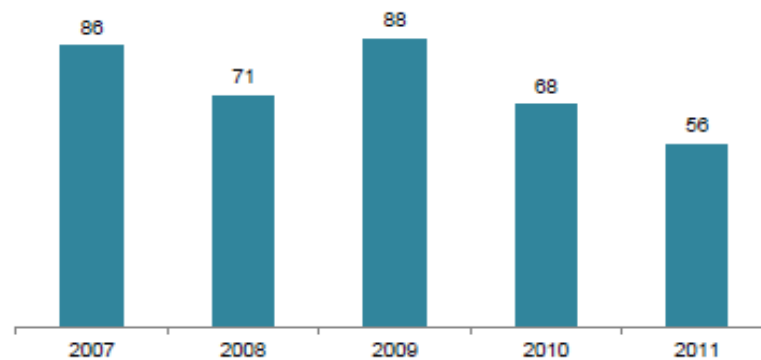


GRÁFICO 2: Evolução do Nº de Cursos *Lato Sensu* – 2007 a 2011

Fonte: PROPLAN/2012

Observamos que, no período de 2007 a 2011, os cursos *lato sensu* tiveram maior oferta nos anos de 2007 (86 cursos) e 2009 (88 cursos), havendo uma diminuição na oferta destes entre 2010 e 2011. Apesar disso, a oferta anual de cursos é expressiva nessa instituição. Se tomarmos por base o ano de 2011, ano em que houve a abertura de 56 cursos, isso significa que a cada mês no mínimo 4 cursos foram iniciados.

Diante disso, percebemos que a pós-graduação *stricto sensu* tem sido prioridade na UFPA e, conseqüentemente, a pesquisa tem se fortalecido ao longo dos anos, possibilitando um acervo cada vez mais significativo de produções acadêmicas e em várias áreas do conhecimento. Sobre essa evolução, a UFPA tem hoje o seguinte acervo apresentado na Tabela 3:

TABELA 3 – Evolução das Produções Acadêmicas na UFPA – 2007 a 2011³²

Resultado		2007	2008	2009	2010	2011
LATO SENSU (Especialização)	Monografia	409	239	134	350	960
	Acumulado	3.255	3.494	3.628	3978	4938
STRICTO SENSU (Mestrado / Doutorado)	Dissertação	453	529	374	599	719
	Acumulado	1.955	2.484	2.858	3.457	4.176
	Teses	51	71	52	94	125
	Acumulado	225	296	348	442	567
Total Anual		913	839	560	1.043	1.804
Total Acumulado		5.435	6.274	6.834	7.877	9.681

Fonte: PROPLAN/2012

Verificamos um crescente aumento nas produções científicas, atingindo em 2011 um acumulado de 9.681, cuja participação maior foi de monografias de especialização – 4.938 trabalhos acumulados, e dissertações de mestrado – 4.176 dissertações acumuladas.

O fortalecimento da pós-graduação na UFPA contribui significativamente para a análise e compreensão da realidade na região amazônica, na medida em que há aumento das pesquisas desenvolvidas. Além disso, possibilita a formação profissional cada vez maior, ampliando o atendimento mais significativo da população local e constituindo esta instituição como um grande potencial atrativo, dada a variedade de cursos de pós-graduação que oferta.

Especificamente no tocante aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a atratividade se dá pela oferta anual de cursos, propiciando maior abrangência de alunos matriculados, que em 2011 foram 2.991 (PROPLAN, 2012), sendo o período com menor número entre 2007 e 2011. Ao analisar dados de períodos anteriores a 2007, reiteramos a pesquisa de Chaves (2005) que levantou o quantitativo de cursos *lato sensu* entre 1998 e 2003 e encontrou os seguintes dados:

Em relação ao número de alunos matriculados nesses cursos, também se observou um aumento de 174,4%, uma vez que, em 1998, havia 746 alunos matriculados, enquanto, em 2003, foram 2.027, sendo 1.583 no *campus* de Belém e 444, nos *campi* do interior do Estado (p. 180).

³² O montante de produções apresentadas sob o título “acumulado” refere-se à soma da produção do ano mais aquela de anos anteriores. Entretanto, não é especificado no documento o início da acumulação. Os dados foram trazidos para ilustrar o quantitativo de pesquisas que se desenvolveram na UFPA.

Portanto, já em 2003 houve uma expansão de matrículas para a PGLS na UFPA e nos anos que se seguiram continuaram aumentando significativamente. Se considerarmos o ano de 2002 como período em que se instituiu a cobrança de mensalidades em estabelecimentos oficiais (conforme Parecer CNE/CES nº 364/2002) na oferta dos cursos *lato sensu*, é possível afirmar que a adoção de interesses particulares para esse nível de ensino na UFPA tem obtido êxito, uma vez que atinge um significativo número de profissionais, das mais diversas áreas, que visam formação qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho.

Discutiremos a seguir as particularidades que a PGLS possui na UFPA, no que concerne à lógica mercantil que se instalou e os marcos regulatórios adotados nessa instituição.

2.4 - Os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na UFPA

A dinâmica de oferta de cursos *lato sensu* não gratuitos é uma prática que se convencionou na UFPA, desde 2002³³. No entanto, a oferta desses cursos não se deu naturalmente, pois o fato gerou muitos embates nas reuniões do Conselho Superior Universitário – CONSUN e no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa - CONSEPE, além de grande mobilização dos movimentos que atuam no interior dessa universidade, principalmente da Associação dos Docentes da UFPA – ADUFPA e do Diretório Central dos Estudantes – DCE.

No que concerne à atuação da ADUFPA, denunciou a cobrança de cursos de pós-graduação na UFPA ao Ministério Público Federal, em março de 2005, e iniciou uma Ação Civil Pública contra a cobrança de mensalidades nos cursos *lato sensu*. Nesse momento, foram denunciados 47 cursos de especialização, 09 cursos de especialização conveniados e 04 cursos de mestrado, totalizando um valor arrecadado nesses cursos de R\$ 8.788.168,94, em 2004 (ADUFPA, 2005a). Em novembro de 2005, o Ministério Público Federal entrou com pedido de liminar que impedia a cobrança de mensalidade nos cursos de pós-graduação, entretanto, não se obteve resposta quanto à ação.

³³ De acordo com Chaves (2005), em 2001 havia na UFPA 767 alunos matriculados na capital e 164 no interior do Estado totalizando 931 matrículas: já em 2002, ano de aprovação da Resolução nº 364/2002, tinham 1.394 na capital e 326 no interior, perfazendo 1.720 matrículas, ou seja, quase dobrou o número de alunos matriculados no intervalo de um ano.

No tocante à atuação do DCE, o movimento estudantil se posicionou contra a cobrança de cursos *lato sensu*, que, nesse momento, vinham sendo discutidos na construção do atual Estatuto da UFPA, cuja proposta apresentava um parágrafo único, do Art. 2º, que tratava dos princípios da UFPA e trazia no seu texto: “É assegurada a gratuidade do ensino, entendida como não cobrança de anuidade ou mensalidade aos alunos nos cursos regulares de Ensino Básico, Graduação, Mestrado e Doutorado” (ADUFPA, 2005b, p. 12), ou seja, a PGLS é passível de cobrança de mensalidades, já que não estava assegurada no referido artigo.

Diante da possibilidade de cobrança de mensalidades, cerca de 500 estudantes se mobilizaram e ocuparam a Reitoria, em maio de 2005, de acordo com o Jornal da ADUFPA de junho desse mesmo ano:

Com apitos, nariz de palhaço e rostos pintados, os alunos protestavam contra a proposta de alteração estatutária apresentada pelo reitor Alex Fiúza que, entre outros dispositivos, abre possibilidade de cobrança pela UFPA, de taxas de matrícula, mensalidades e anuidades escolares (ADUFPA, 2005b, p. 12).

As discussões geradas demonstraram duas concepções divergentes de oferta desses cursos: de um lado, há a luta pela efetivação de uma educação gratuita e de qualidade e, opostamente do outro, há a defesa da necessidade de autofinanciamento para garantir a oferta dos mesmos, dada a escassez de recursos advindos da União e a sua complementação salarial para os docentes que atuam nesses cursos.

No tocante aos argumentos de defesas dos cursos de especializações gratuitos, verificamos o posicionamento de uma parcela dos docentes lutando pela concepção de educação enquanto direito de todos, e, portanto, pelo dever das IES públicas em ofertá-las estes, uma vez que se constituem enquanto atividade acadêmica de ensino e pesquisa. Ao se defender a cobrança de mensalidades enquanto um ato ilegal que contradiz a CF/1988, excluem-se alunos de baixa renda de ter acesso a esse nível de ensino, e, de fato, a instituição não é beneficiada com os recursos da cobrança, uma vez que é repassado para a UFPA um percentual pequeno, se comparado ao montante das receitas (CHAVES, 2005).

Quanto à defesa da não gratuidade, encontramos o argumento de necessidade de recursos para manter os cursos de especialização, cujas unidades

acadêmicas não dispunham. Chaves (2005), indo ao encontro disso, destaca os seguintes argumentos:

(...) a) necessidade da sobrevivência da instituição para manter e melhorar as instalações físicas; b) impossibilidade de oferecer esses cursos, sem a cobrança das taxas, pois a CAPES não os financia mais; c) subtração, pelo Governo Federal, do orçamento das universidades, o volume de recursos que seriam para esses cursos; d) aposentadoria de muitos professores, sem que tenham sido permitidas novas contratações para preenchimentos das vagas; por outro lado, a recusa dos professores em exercício a realizar atividades que extrapolem o plano individual de trabalho, devido aos salários aviltantes; e) a perspectiva de que possam se constituir numa das formas de se manter a gratuidade dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*; f) o argumento da justiça social, na medida em que grande parte da clientela atendida tem poder aquisitivo elevado e que a realização desses cursos contribuirá para aumentar o seu ganho no mercado de trabalho (p. 205-206).

Esse posicionamento obteve vitória nas disputas no CONSEPE, uma vez que foi aprovada resolução que regulamenta a prática de cursos pagos. Além disso, foi aprovado o atual Estatuto da UFPA³⁴, em que foi retiraram o parágrafo polêmico, motivo dos questionamentos dos estudantes, entretanto, aprovaram-se resoluções específicas que vieram posteriormente legitimar a cobrança de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Tais resoluções foram aprovadas para dar respaldo legal a cobrança e dar elementos que enfraquecessem a ação movida pela ADUFPA. É importante ressaltar que esses fortes embates demonstram a resistência de uma parcela da comunidade acadêmica em aceitar a mercantilização da educação superior, a qual não se deu de forma naturalizada na UFPA.

Fato é que essa dinâmica se encontra em vigor e apresenta muitos favorecimentos a docentes que atuam nesses cursos, como evidenciaremos mais adiante, bem como a outros beneficiados. Antes de adentrarmos nesse viés, é interessante caracterizar a PGLS nos marcos da UFPA, aprovados após os embates apresentados aqui.

³⁴ A aprovação do Estatuto gerou muita polêmica devido à ausência de democracia na discussão das mudanças estatutárias, uma vez que as sessões ficaram restritas ao CONSUN – Conselho Superior Universitário. Entre as alterações mais significativas, o referido Estatuto mudou a forma de representação nos Conselhos Superiores e a estrutura dos órgãos acadêmicos (ADUFPA, 2005c).

2.4.1 – Os marcos regulatórios da PGLS na UFPA: da abertura a consolidação da mercantilização da educação superior

A PGLS na UFPA também está afinada às características gerais para funcionamento dos cursos *lato sensu* em âmbito nacional, características já apresentadas anteriormente. Entretanto, algumas especificidades merecem destaque, uma vez que alguns elementos foram resultados de embates, na tentativa de se democratizar o acesso a esse nível de educação superior no interior dessa instituição, e constituíram-se enquanto particularidades desta.

Destacamos inicialmente a Resolução/CONSAD/UFPA nº 1.132/2003, que dispõe sobre as atividades de prestação de serviços, delineando as diretrizes e normas para sua oferta. De acordo com essa legislação, no seu Art. 2º, a prestação de serviço é caracterizada como:

(...) as atividades consubstanciadas pela transferência, à comunidade, de conhecimento gerado e/ou reproduzido na Instituição, podendo envolver serviços, produtos, processos e patentes, cursos, concursos, consultorias, assessorias e outras ações assemelhadas, mediante a contraprestação ou não de terceiros, quer pessoas físicas ou jurídicas, de natureza pública ou privada (UFPA, 2003).

Logo, toda atividade desenvolvida na UFPA é caracterizada como prestação de serviço, podendo ser gratuitas ou remunerada, sendo excluídos dessa contraprestação os serviços de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e outra atividade com regulamentação específica, que deve ser ofertada sem prejuízo às demais atividades acadêmicas (UFPA, 2003). Em outras palavras, esse marco regulador possibilitou a cobrança de serviços, que incluem os cursos *lato sensu*, e manteve a gratuidade nos cursos regulares de graduação, mestrado e doutorado. Sob esse aspecto, vale resgatar as denúncias feitas em 2004 pela ADUFPA (mencionadas anteriormente), que mostraram a cobrança de mensalidades em cursos de mestrados, fato que se contrapõe ao estabelecido nessa resolução desde 2003, e que foram tratadas com descaso pela administração da UFPA.

Além disso, a Resolução nº 1.132/2003 estipulou os percentuais referentes ao total arrecadado pela prestação de serviços, destinados às diferentes instâncias da UFPA, assim destacados: 5% para a Administração Superior, 5% para

a instituição de apoio à UFPA (FADESP) e o mínimo de 5% que devem ser distribuídos entre a unidade executora (a subunidade acadêmica) e a unidade gestora (o instituto ou unidade acadêmica). A resolução estabelece ainda que, quando houver o envolvimento de um campus do interior do Estado, essa unidade deve receber 5% da receita arrecadada com a realização da atividade (UFPA, 2003, Art. 8º). Essa distribuição dos recursos provenientes das receitas de prestação de serviço continua em vigor atualmente. A materialidade da distribuição das receitas dos cursos *lato sensu* de naturezas autofinanciados e conveniados ainda será aprofundada no Capítulo 3 deste trabalho.

A Resolução/CONSEPE nº 3.529/2007 foi aprovada a fim de regulamentar os cursos de pós-graduação *lato sensu* na UFPA e teve sua aprovação em meio há muitas discussões entre os conselheiros que compunham o CONSEPE nesse momento. A principal divergência se dava pelo fato de não se compartilhar a ideia de cobrança de mensalidades no interior de uma universidade pública, cujas legislações de alto escalão hierárquico instituem que o ensino deve ser público e gratuito em estabelecimentos oficiais. No entanto, a Resolução trouxe no seu bojo o diferencial ao estabelecer a gratuidade para alunos comprovadamente carentes, conforme o Art. 7º, que diz:

Os cursos autofinanciados deverão reservar um mínimo de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas para atendimento gratuito de pessoal docente/técnico da UFPA ou de pessoas de comprovada carência financeira, desde que aprovadas em processo seletivo definido pelo colegiado do curso (UFPA, 2007).

Esse diferencial, a que podemos chamar de conquista (mesmo que parcial), é a obrigatoriedade na oferta de 30% das vagas para alunos que comprovarem carência financeira e/ou o atendimento gratuito a servidores docentes e técnicos administrativos. Posteriormente, esse ato regulatório foi revogado e foi aprovada a Resolução/CONSEPE nº 4.065/2010, que vigora atualmente.

A referida resolução estabelece que a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* deve ter caráter eventual, cuja aprovação de funcionamento deve ser analisada pelo CONSEPE, mediante submissão do projeto do curso, respeitando o calendário para envio de propostas (abril e outubro de cada ano). No projeto do curso deve constar o orçamento detalhado das receitas, rubricas e saldos financeiros destinados à UFPA. No tocante ao valor repassado para a administração

superior, 60% desse deve ser destinado para a PROPESP (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação) e 40% para a PROAD (Pró-Reitoria de Administração).

No que tange à gratuidade das vagas, prevê-se o mesmo percentual de 30%, porém foi acrescida a obrigatoriedade em se destinar vagas gratuitas, conforme mostra o parágrafo abaixo:

§ 3º Caso não sejam preenchidas todas as vagas inicialmente destinadas à gratuidade, o Curso isentará de pagamento candidatos aprovados na seleção, em número suficiente para garantir que 30% (trinta por cento) dos alunos da turma usufruam da gratuidade (UFPA, 2010).

A garantia dos 30% nessa resolução foi ampliada, visto que isenta cobrança, mesmo sem a comprovada carência financeira, e é válida para cursos tanto autofinanciados quanto conveniados (esses últimos quando atenderem à demanda específica da instituição conveniada). A oferta de vagas para demanda social se caracteriza como avanço diante da lógica mercantil que se configura na cobrança de mensalidades. Entretanto, é preciso que seja de fato efetivada. Esse aspecto, retomaremos no capítulo seguinte.

Quanto ao quadro docente, a Resolução recomenda que esses cursos devam ser ministrados por professores doutores ou mestres, "não devendo a participação de técnico-administrativos e de docentes externos à UFPA exceder, nem 30% (trinta por cento) do número de docentes, nem 30% (trinta por cento) da carga horária do Curso" (UFPA, 2010, Art. 13). Aliado a isso, só poderá haver alocação de carga horária no Plano Individual de Trabalho – PIT aos professores que compõe os cursos gratuitos. Para que haja uma nova edição dos cursos *lato sensu*, é preciso que seja entregue o Relatório do Curso na subunidade ou unidade acadêmica e à PROPESP.

No que tange aos valores para remuneração da hora-aula, essa Resolução apenas aponta para que sejam observadas as normas vigentes da UFPA (UFPA, 2010, Art. 15, § 6). Apesar disso, não identificamos nenhuma norma que estabeleça esses valores. Em contrapartida, após análises das informações contidas no Sistema de Pós-Graduação *Lato Sensu On Line*, identificamos valores dos mais variados, tanto em um mesmo curso, quanto em cursos diferentes.

Diante da caracterização da pós-graduação *lato sensu* na UFPA, percebemos que a adoção da cobrança de mensalidades não se deu de forma

natural, mas houve resistência de parte da comunidade acadêmica. No âmbito dos marcos regulatórios, houve alguns avanços em relação a essa dinâmica, principalmente por estabelecer o percentual de 30% para atendimento de alunos de baixa renda, na mesma medida em que há alguns elementos questionáveis e que precisam ser esclarecidos ou mesmo tornados conhecidos. Sob esse aspecto, as análises que empreenderemos no capítulo seguinte revelarão esses elementos.

CAPÍTULO 3

OS CURSOS *LATO SENSU* AUTOFINANCIADOS E CONVENIADOS NA UFPA E SUAS ESPECIFICIDADES

A mercantilização da pós-graduação *lato sensu* na UFPA se materializou a partir de muitos embates ideológicos dos diferentes segmentos organizados em seu interior, em determinado período de sua construção histórica. Apesar disso, hoje a oferta de cursos dessa natureza vem se constituindo de forma naturalizada, principalmente após as legislações aprovadas desde 2006 que permitiram encarar a pós-graduação *lato sensu* – PGLS como uma prestação de serviço com possibilidade de cobrança de taxas. Tal fato possibilita que interesses particulares adentrem nessa universidade pública, sobressaindo-se em detrimento dos interesses coletivos, e constituindo, assim, diversas contradições e especificidades, as quais algumas nos propomos analisar mais detalhadamente.

Diante disso, esta seção da dissertação buscou investigar as contradições que envolvem os cursos autofinanciados e conveniados, estabelecendo relações analíticas a partir de alguns elementos que contribuem para defesa e/ou manutenção da lógica mercantil na UFPA, tais como: as despesas com hora-aula, pagamento de coordenador dos cursos, despesas administrativas para os diferentes intervenientes (UFPA, FADESP e Unidade Gestora e Executora) e outras despesas (que incluem compra de material de escritório, diárias, passagens, reserva técnica, entre outros). Os cursos analisados mais detalhadamente foram os que compõem as seguintes unidades acadêmicas: Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICEN, Instituto de Ciências da Saúde – ICS e Instituto de Ciências da Educação – ICED, os quais foram selecionados por apresentarem o maior quantitativo de cursos autofinanciados – no caso dos dois primeiros – e conveniados.

As discussões foram realizadas com base nos dados coletados nos documentos dos cursos (projetos e relatórios) e nas entrevistas realizadas com gestores da Pós-Graduação *Lato Sensu* da UFPA, professores e coordenadores de cursos autofinanciados e conveniados, estudantes que participaram dos embates

acerca da cobrança de mensalidades, bem como professores que participam do movimento docente dessa instituição.

Desse modo, apresentamos inicialmente alguns dados acerca dos cursos *lato sensu* autofinanciados e conveniados nos institutos selecionados e suas características mais gerais. Em seguida, analisamos os principais elementos identificados nas falas dos sujeitos entrevistados e que contribuíram para a compreensão das contradições que envolvem tal fenômeno. Posteriormente, analisamos os dados acerca dos cursos autofinanciados e conveniados e como estão estruturados quanto ao seu financiamento. Finalmente, estabelecemos relações entre essas modalidades de cursos e o movimento dos recursos captados para o financiamento da UFPA, destacando seus principais impactos e suas contribuições.

Esses elementos foram indispensáveis para que fosse estabelecida a aproximação com o contexto mundial e nacional que vimos discutindo neste trabalho, bem como para a compreensão do fato investigado, visando superarmos a pseudoconcreticidade que este apresentou, apesar dos limites desta pesquisa não permitir esgotarmos todas as análises que tal fenômeno requer.

3.1 - Alguns dados da PGLS na UFPA

Nos atos regulatórios da UFPA, a materialidade da oferta de cursos da PGLS se dá em três modalidades: autofinanciados, conveniados e gratuitos. Substancialmente, os cursos autofinanciados são os mais ofertados, seguido dos cursos conveniados. Os cursos gratuitos são os que têm menor oferta na UFPA, conforme mostram os dados a seguir.

Vale acrescentar que utilizamos duas fontes de coleta de dados, as quais divergem sobre o quantitativo de cursos. Levantamos dados do Sistema de Pós-Graduação *Lato Sensu On Line* e do Relatório da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP/2011. Vale destacar que ambas as fontes são de responsabilidade da PROPESP, causando estranheza essa discordância, que, minimamente, evidencia o pouco controle que se tem sobre a PGLS.

Após visualização das Tabelas 4 e 5 a seguir, verificamos que há menos cursos *lato sensu* no Relatório da PROPESP, se desconsiderarmos o ano de 2007

(uma vez que no Sistema de Pós-Graduação On line - SPG se encontram cadastrados os cursos a partir de 2008). Mas o cenário de confusão de dados só piora. No Gráfico 2, mencionado anteriormente (na página 86), a PROPLAN apresenta o quantitativo de 283 cursos oferecidos entre 2008 e 2011. A pergunta é: quem está apresentando os dados corretos?

Como já dito na introdução deste trabalho, pela quantidade de informações e pela confiabilidade que se apresenta, nos deteremos aos dados da PROPESP; e, para detalhamento mais específico, usaremos o Sistema de Pós-Graduação *on line* da UFPA.

TABELA 4 – Propostas de Cursos *Lato Sensu* – 2007 a 2011

ANO	Nº DE PROPOSTAS SUBMETIDAS	Nº DE PROPOSTAS APROVADAS
2007	64	54
2008	90	72
2009	89	63
2010	53	43
2011	45	21
TOTAL	341	253

Fonte: Relatório PROPESP, 2011.

Os dados do Relatório da PROPESP/2011 mostram que no período de 2007 a 2011 houve 341 propostas de cursos e, destas, 253 foram aprovadas. Do total de propostas, 228 são de cursos autofinanciados, 74 são conveniados e 39 gratuitos. O mesmo relatório não traz a descrição da natureza dos cursos para as propostas aprovadas. No tocante ao Sistema *On Line*, encontramos cadastrados 236 cursos aprovados e 27 cursos não avaliados ao longo do período de 2008 a 2011.

A distribuição dos cursos aprovados, por unidade acadêmica, está especificada na Tabela 5, e mostra que 65,2% desses, o período de 2008 e 2011, foram autofinanciados, 22,7% conveniados, e 12,1% gratuitos.

TABELA 5 - Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, por Unidade Acadêmica – de 2008 a 2012

UNIDADE ACADÊMICA	AUTOFINANCIADOS	CONVENIADOS	GRATUITOS	TOTAL
ICEN	34	3	1	38
ITEC	14	-	-	14
ICED	-	12	6	18
ICJ	-	2	1	3
ICS	34	4	-	38
ICB	3	1	-	4
ILC	12	2	-	14
ICA	3	-	-	3
IG	6	-	-	6
ICSA	18	7	1	26
IFCH	1	9	2	12
IEMCI	7	7	3	17
NMT	6	-	-	6
NUMA	9	6	-	15
NAEA	-	4	2	6
NCADR	-	-	2	2
HUBB	2	-	-	2
INTERIOR*	23	3	14	40
TOTAL GERAL	172 (65,2%)	60 (22,7%)	32 (12,1)	264

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line/UFPA

* Os municípios do Pará constantes neste quantitativo são: Altamira, Santarém, Soure, Marabá, Cametá, Castanhal, Bragança e Abaetetuba. Nesta pesquisa, o conjunto desses municípios será contabilizado e considerado uma unidade.

Os dados do Sistema *OnLine* da UFPA apontam 264 cursos *lato sensu*, sendo o Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICEN e o Instituto de Ciências da Saúde – ICS, do campus de Belém, os que mais ofereceram cursos de especialização, e na sua maioria autofinanciados. O ICED é o instituto que mais ofertou cursos conveniados e os cursos gratuitos estão concentrados mais nos *campi* do interior.

A Tabela 6 apresenta uma visualização mais detalhada dos cursos autofinanciados, conveniados e gratuitos no período de 2008 a 2011. Os dados foram extraídos do Sistema *On Line*, uma vez que essa fonte possibilitou maior coleta de informações, dado os detalhamentos que o sistema exige, inclusive acerca das receitas e despesas dos cursos.

TABELA 6 – Cursos por natureza e unidade acadêmica – 2008 a 2012

UNIDADE ACADÊMICA	CURSOS AUTOFINANCIADOS						CURSOS CONVENIADOS						CURSOS GRATUITOS						
	ANO					Total	ANO					Total	ANO					Total	
	2008	2009	2010	2011	2012		2008	2009	2010	2011	2012		2008	2009	2010	2011	2012		
ICJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	-	-	-	-	-	1
ICED	-	-	-	-	-	-	1	2	1	7	1	12	-	5	-	1	-	-	6
ICEN	10	11	8	2	3	34	1	-	2	-	-	3	-	1	-	-	-	-	1
ITEC	5	4	4	-	1	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ICS	9	11	6	2	6	34	-	1	1	2	-	4	-	-	-	-	-	-	-
ICB	1	-	1	1	-	3	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
ILC	6	4	-	1	1	12	-	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
ICA	2	1	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IG	1	1	-	4	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ICSA	3	3	4	3	5	18	4	-	2	-	1	7	1	-	-	-	-	-	1
IFCH	-	-	-	1	-	1	1	4	1	2	1	9	1	-	-	1	-	-	2
IEMCI	3	3	-	-	1	7	7	-	-	-	-	7	-	-	-	2	1	-	3
NMT	2	3	-	1	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NUMA	3	3	1	1	1	9	3	-	1	2	-	6	-	-	-	-	-	-	-
NAEA	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	4	-	1	-	1	-	-	2
NCADR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
HUBB	1	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INTERIOR	7	4	10	1	1	23	-	-	2	1	-	3	2	4	3	3	3	2	14
TOTAL	53	48	34	18	19	172	18	9	11	16	6	60	5	11	3	8	5	32	

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line/UFPA.

Observamos que os anos de 2008 e 2009 apresentaram a maior oferta de Cursos de Especialização autofinanciados, respectivamente 53 e 48 cursos, tendo uma redução significativa em 2011 e 2012, com 18 e 19 cursos ofertados respectivamente. Além disso, estão presentes na maioria das unidades acadêmicas, exceto em quatro: no Instituto de Ciências da Educação – ICED, no Instituto de Ciências Jurídicas – ICJ, no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA e no Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Regional – NCADR, que no período investigado não ofertaram cursos dessa natureza.

No tocante aos cursos conveniados, no período que nos propomos a analisar, os institutos que mais ofertaram esses cursos foram o ICED e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH. Aliado a isso, os anos com maior participação desses cursos foram 2008 (18 cursos) e 2011 (16 cursos). Vale acrescentar que das 18 unidades acadêmicas da UFPA, seis não firmaram convênios: Instituto Tecnológico – ITEC, Instituto de Ciências da Arte – ICA, Instituto de Geociências – IG, Núcleo de Medicina Tropical – NMT, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Regional – NCADR e o Hospital Universitário João de Barros Barreto - HUBB.

Os cursos gratuitos são aqueles com menor oferta na UFPA, sendo o ICED e os *campi* do interior os que mais ofertam cursos dessa natureza (este último com maior regularidade anual). No entanto, sua oferta é muito instável, tendo sido os anos de 2009 (11 cursos) e 2011 (8 cursos) os com maior oferecimento deste serviço. Conseqüentemente, esses cursos estiveram presentes em apenas nove unidades: ICEN, ICED, ICJ, NCADR, interior do Estado, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, NAEA, e Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI.

Coincidentemente, os institutos que mais ofertam cursos autofinanciados (ICEN e ICS) não ofereceram quase nenhum curso gratuito no período analisado. O ICEN, por exemplo, apresentou apenas um curso gratuito. Curiosamente são as áreas que mais dão retorno ao mercado dada sua aplicabilidade imediata.

Os cursos autofinanciados e conveniados, em todas as unidades acadêmicas, apresentam uma grande variedade de valores, tanto de repasse para os intervenientes (FADESP, UFPA, unidade gestora e executora), como de pagamento de coordenadores. Na seção “Apêndices”, encontramos a dinâmica das receitas e despesas dos cursos autofinanciados e conveniados, das unidades

acadêmicas selecionadas para compor esta pesquisa, ou seja, o ICEN, o ICS e o ICED, e que estavam cadastrados no SPG/UFPA.

A análise da distribuição dos cursos *lato sensu* na UFPA aponta para a priorização dos cursos autofinanciados, haja vista que estão na maioria das unidades acadêmicas, bem como apresentam maior regularidade na sua oferta. Se considerarmos que a lógica mercantil está presente nesses cursos e que é ela o elemento fundante da mercantilização, logo, é possível verificar que esta concepção tem encontrado seu espaço na UFPA.

Precisamos analisar ainda como se constituem os delineamentos dos cursos autofinanciados e conveniados, e como estes estão relacionados com a mercantilização desse nível de ensino. Para tanto, apresentamos algumas informações acerca da dinâmica de valores das despesas nos cursos de especializações analisados entre 2008 e 2012 na UFPA. Além disso, trazemos uma discussão acerca dos delineamentos por instituto selecionado para esse trabalho.

Inicialmente é importante analisar a complementação salarial dos docentes, pois esta é uma das principais motivações para os que atuam em cursos não gratuitos. No entanto, não há um ato regulamentar que estabeleça critérios para o pagamento da hora-aula em âmbito nacional ou local. Esse fato gera uma diversificação de valores que variam de instituto para instituto e por titulação. A Tabela 7³⁵ mostra as variações desses valores que encontramos nos institutos que compõe a UFPA.

TABELA 7 – Valores da Hora-Aula, por unidade acadêmica – de 2008 a 2012
Valores em R\$

UNIDADE ACADÊMICA	VALORES DAS HORAS-AULAS	
	MENOR VALOR	MAIOR VALOR
ICEN	44,00	200,00
ITEC	60,00	150,00
ICED	80,00	130,00
ICJ	250,00	300,00
ICS	33,00	200,00
ICB	100,00	120,00
ILC	30,0	180,00
ICA	20,00	20,00
IG	80,00	120,00
ICSA	60,00	220,00
IFCH	100,00	100,00
IEMCI*	48,00	100,00
NMT	46,55	80,00

³⁵ Os dados da Tabela 7 consideram os cursos conveniados e autofinanciados. Como nossa pesquisa centra-se em determinados institutos, achamos interessante mostrar inicialmente como se configura a variação do valor da hora-aula na UFPA.

NUMA	50,00	150,00
NAEA	62,38	200,00
NCADR	-	-
HUBB	70,00	100,00
INTERIOR	30,00	100,00

Fonte: Sistema de Pós-Graduação Lato Sensu On Line/UFGA. Acesso em: jan de 2013

A partir desses dados, podemos verificar que há uma enorme variação entre os valores, tanto em relação aos menores quanto em relação aos de maiores. No tocante aos menores valores de pagamento da hora-aula, o Instituto de Ciências da Arte – ICA foi o que apresentou menor valor R\$ 20,00, o qual é pago para todos os docentes. Em contrapartida, o Instituto de Ciência Jurídica – ICJ é quem cobra o valor mais elevado entre as unidades, sendo R\$ 250,00 a hora-aula dos docentes desse instituto. Vale destacar que o ICJ pouco apresentou oferta de cursos *lato sensu*. Entre 2008 e 2012, esse instituto ofertou três cursos: um gratuito e dois conveniados.

Quanto aos maiores valores, é mantida a discrepância entre as unidades, sendo o ICJ quem apresenta valor mais alto, R\$ 300,00 a hora-aula (inferimos que esse valor representa a hora-aula dos docentes com doutorado), seguido do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA cujo valor da hora-aula é de R\$ 220,00. Os institutos que constituem o alvo principal deste estudo apresentam na sua maioria o mesmo valor máximo de hora-aula, R\$ 200,00, no caso do ICEN e ICS, e R\$ 130,00 para o Instituto de Ciências da Educação – ICED.

A variação dos valores aqui apresentados reflete a materialização da ausência de uma regulação, seja em âmbito nacional ou institucional, para estabelecer um padrão dos valores de hora-aula, sendo esses atribuídos conforme o bom senso (ou por outra razão subjetiva) de cada coordenador. Se considerarmos que um determinado docente ministra uma disciplina de 60 horas a R\$ 300,00, verificamos que sua remuneração perfaz o montante de R\$ 18.000,00, valor que definitivamente contribui significativamente para sua complementação salarial. Esta, portanto, se caracteriza como motivação para oferta de cursos não gratuitos, bem como para o interesse particular de que esse fenômeno seja mantido na UFGA.

As atividades de coordenação também são importantes fontes de complementação salarial e, apesar de não especificada a carga horária do

coordenador no sistema da UFPA, é possível inferir que, em muitos casos, o valor da hora-aula para o desenvolvimento dessa atividade é superior ao valor da hora-aula dos demais docentes. Vale destacar que todos os coordenadores também são docentes que ministram disciplina no curso que dirigem, ou seja, recebem tanto como coordenador como docente. Os dados detalhados dessa afirmação serão descritos a seguir. Primeiramente, é interessante mostrar como se configuram as despesas com pagamento de coordenador, por instituto, considerando o menor valor e maior valor pago para essa despesa, concentrados na Tabela 8³⁶.

TABELA 8 - Despesas com Coordenadores, por unidade acadêmica – de 2008 a 2012

Valores em R\$

UNIDADE ACADÊMICA	PAGAMENTO DE COORDENADORES	
	MENOR VALOR	MAIOR VALOR
ICEN	1.200,00	18.360,00
ITEC	4.400,00	30.000,00
ICED	3.600,00	18.000,00
ICJ	28.800,00	37.500,00
ICS	480,00	27.000,00
ICB	10.400,00	15.360,00
ILC	300,00	10.800,00
ICA	100,00	1.800,00
IG	14.400,00	17.280,00
ICSA	800,00	51.000,00
IFCH	1.000,00	14.400,00
IEMCI*	480,00	9.000,00
NMT	5.800,00	9.600,00
NUMA	3.150,00	12.000,00
NAEA	21.600,00	21.600,00
NCADR	-	-
HUBB	3.600,00	14.400,00
INTERIOR	569,50	8.749,50

Fonte: Sistema de Pós-Graduação Lato Sensu On Line/UFPA. Acesso em jan 2013.

Observamos que o pagamento de coordenadores também é muito variável. Na coluna menor valor, encontramos o Instituto de Letras e Comunicação – ILC com o menor pagamento, sendo R\$ 333,40, seguido do ICED, com R\$ 400,00. Nesta mesma coluna, o maior valor pago foi pelo ICJ, que efetuou o pagamento ao coordenador de R\$ 37.500,00, seguido do Instituto de Geociências – IG com R\$ 14.400,00, valores nada desprezíveis para desempenho da função.

³⁶ A Tabela 8 também considera os cursos conveniados e autofinanciados.

Na coluna maior valor, identificamos como menor pagamento o valor de R\$ 100,00, efetuado pelo Instituto de Ciências da Arte – ICA, seguido do Hospital Universitário Barros Barreto – HUBB, que pagou a seu coordenador R\$ 7.000,00. Em contrapartida, o maior valor pago foi de R\$ 51.000,00, feito pelo Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA, seguido do Instituto de Ciências Jurídicas – ICJ com R\$ 37.500,00. Ainda nessa coluna é possível verificar a variação que ocorre entre os valores nas unidades acadêmicas, que, em sua maioria, excedem o valor de R\$ 10.000,00.

Se considerarmos que um determinado coordenador do ICSA atuou 96 horas no desenvolvimento de suas atividades (8 horas ao mês durante 12 meses), isso significa que sua hora-aula foi de R\$ 531,25, valor superior ao pago aos demais docentes. E considerando ainda que esse coordenador ministrou uma disciplina com carga horária de 60 horas (sendo a hora-aula de R\$ 220,00, conforme Tabela 7), pela disciplina ele recebeu R\$ 13.200,00. Portanto, esse coordenador/docente recebeu um montante de R\$ 64.200,00.

Esse fato, sem dúvida, justifica complementar seu pequeno salário e evidencia a grande rentabilidade que ofertar esses cursos pode trazer para avolumar sua remuneração. Sendo assim também um elemento de motivação para oferta de cursos não gratuitos e também um grande indicador na defesa de interesses particulares para alguns. Aprofundaremos essa discussão no capítulo seguinte quando apresentaremos elementos suscitados nas entrevistas e nas coletas de dados.

A sociedade do conhecimento necessita que o profissional que atue no mercado esteja afinado com as mudanças e os avanços tecnológicos, que estão sempre se renovando. Esse cenário propicia que haja um mercado consumidor para os cursos de especialização, principalmente para as áreas cujo conhecimento produzido é modificado a curto e médio prazos, como as ciências exatas e da saúde. Sob esse aspecto, investigamos o valor das mensalidades cobradas pelos cursos autofinanciados nas unidades acadêmicas da UFPA e encontramos os seguintes valores:

TABELA 9 - Valores das Mensalidades, por unidade acadêmica de 2008 a 2012

Valores em R\$

UNIDADE ACADÊMICA	VALORES DAS MENSALIDADES	
	MENOR VALOR	MAIOR VALOR
ICEN	180,00	4.200,00
ITEC	150,00	520,00
ICED	-	-
ICJ	-	-
ICS	280,00	1.900,00
ICB	380,00	400,00
ILC	150,00	230,00
ICA	150,00	160,00
IG	220,00	350,00
ICSA	200,00	490,00
IFCH	265,00	265,00
IEMCI	120,00	200,00
NMT	250,00	400,00
NUMA	220,00	263,00
NAEA	-	-
NCADR	-	-
HUBB	300,00	450,00
INTERIOR	140,00	250,00

Fonte: Sistema de Pós-Graduação Lato Sensu On Line/UFPA. Acesso em jan 2013.

Verificamos que os valores das mensalidades também são muito variáveis, inclusive numa mesma unidade. Na coluna menor valor, observamos que nos *campi* do interior do Pará, houve o valor mais baixo, que foi de R\$ 140,00 e o Instituto de Ciências Biológicas – ICB teve como menor valor a quantia de R\$ 380,00. Quanto às unidades que cobram o maior valor, o Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICEN e o Instituto de Ciências da Saúde – ICS apresentaram os valores mais elevados, R\$ 4.200,00 e R\$ 1.900,00, respectivamente. Nos demais institutos, os maiores valores cobrados variaram de R\$ 160,00 a R\$ 450,00.

Os valores cobrados nas mensalidades suscitam a discussão acerca da limitação ao acesso a esses cursos, uma vez que são em algumas unidades bem consideráveis. Vale acrescentar que as áreas com maior compressão espaço-temporal são as que custam mais caro se ter acesso. Se aliarmos a garantia de mercado consumidor aos valores cobrados nas mensalidades, a resultante é a rentabilidade desses cursos, em sua maioria.

A seguir, apresentaremos algumas informações acerca dos cursos autofinanciados nas unidades selecionadas para esta pesquisa: o ICEN e o ICS.

3.1.1 - Os cursos autofinanciados da UFPA

Os cursos autofinanciados, como já dito, são os mais ofertados na UFPA, representando 65,2% do total de cursos. Essa natureza de curso é a mais próxima da lógica mercadológica, aproximando-se dos indicadores de mercantilização. A principal característica destes é a cobrança de matrículas e mensalidades, as quais visam à manutenção do seu funcionamento, bem como de sua qualidade. Em outras palavras, a cobrança de mensalidades é a prática mais recorrente na UFPA e está presente na grande maioria das unidades acadêmicas.

Os cursos autofinanciados podem ser ofertados presencialmente ou a distância. Quanto aos últimos, é necessário que atendam aos seguintes requisitos: especificação no projeto pedagógico da constituição da carga horária das atividades dos discentes e dos docentes, inclusão de provas presenciais e defesa de monografia individual (UFPA, 2010).

No que tange à dinâmica de seu funcionamento, de acordo com a Resolução nº 4.065/2010, essa natureza de curso deve ser de caráter eventual (Art. 3º), com a carga horária total no mínimo de 360 horas, distribuída em no máximo 18 meses consecutivos (UFPA, 2010). Como já discutido, essa modalidade foi instituída mediante legislação nacional, e considerada na UFPA como uma prestação de serviço, e atualmente deve assegurar a oferta de 30% do número de vagas para técnicos administrativos da UFPA e estudantes de baixa renda. Além disso, deve-se respeitar o pagamento das instâncias, sendo até 5% para a Administração Superior da UFPA (PROAD – 2% e PROPESP – 3%), a FADESP – 5%, a Unidade Gestora e Executora – 5%. Quando o curso for ofertado no campus que não o de origem, esse deve também receber 5% (UFPA, 2010).

No que tange ao pagamento das horas-aulas, para que essas sejam remuneradas não podem estar incluídas no Plano Individual de Trabalho – PIT. Logo, a carga horária do docente ou coordenador se constitui à parte de suas atividades desenvolvidas na unidade acadêmica a que está vinculado, devendo cumprir paralelamente a sua jornada de trabalho. Em contrapartida, a carga horária remunerada não pode ultrapassar 120 horas anuais.

Quanto às despesas com coordenador do curso, é previsto um total de 8 horas remuneradas por mês (UFPA, 2010). A Resolução nº 4.065/2010 prevê ainda que este tem 120 dias, após o final do curso para aprovar o Relatório Final do

Curso, para assim emitir os Certificados aos concluintes. Tal relatório deve ser avaliado pelo CONSEPE, que deverá emitir um parecer (UFPA, 2010).

No tocante as outras despesas, além das já descritas aqui, a supracitada Resolução estabelece que poderão ser destinados recursos para: deslocamento, hospedagem ou diárias para professores do curso; material de apoio didático-pedagógico; melhoria da infraestrutura das unidades e subunidades executoras do curso; outras finalidades compatíveis com a proposta e justificadas no projeto original do curso; atividades de orientação de trabalhos de conclusão de curso; atividades de secretaria e apoio administrativo (UFPA, 2010).

Diante desses esclarecimentos acerca do funcionamento dos cursos, destacamos a seguir os dados dos cursos, por instituto.

a) O Instituto de Ciências Exatas e Naturais - ICEN

Criado em 1984, o ICEN é a unidade acadêmica que agrega os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática, Física e Química, além de Estatística, Ciência da Computação, Sistema de Informação e Ciências Naturais. Esse instituto congrega a principal área de pesquisa aplicada, ou seja, aquela que visa dar um retorno direto e imediato à sociedade, e, por essa característica, apresenta um grande nível de rentabilidade, principalmente pelo fato de as agências de fomento à pesquisa privilegiarem essas áreas.

É por esse aspecto que o ICEN é o instituto que mais ofertou cursos *lato sensu* não gratuitos, haja vista a grande compressão espaço-temporal que as áreas de conhecimento que o compõem sofrem, na medida em que as tecnologias avançam rapidamente e que há a necessidade de formação específica de seus profissionais, para adequarem-se ao mercado de trabalho, que está sempre em busca de mão de obra qualificada e polivalente.

Diante disso, o ICEN apresenta suas particularidades que o diferencia dos outros institutos. Dos 38 cursos *lato sensu* que foram ofertados entre os anos de 2008 e 2012, em sua maioria são versões anteriores que foram sendo renovadas. Desse total, 5 cursos são repetidos quase que anualmente, conforme mostra a Tabela 10.

TABELA 10 – Cursos Autofinanciados do ICEN – de 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO
01	IV Curso de Especialização em Suporte a Redes de Computadores e Tecnologia Internet	2008
02	Qualificação Docente em Computação	2008
03	Gerência de Projetos de Software	2008
04	Estatísticas Educacionais	2008
05	Desenvolvimento de Aplicações para Internet	2008
06	Curso de Especialização em Redes de Computadores	2008
07	Curso de Especialização em Análise de Sistemas	2008
08	Fundamentos da Física Contemporânea: Aplicações e Implicações	2008
09	Especialização em Matemática do Ensino Básico	2008
10	Especialização em Informática na Educação	
11	Aplicabilidade de Novas Tecnologias Como Ferramentas Pedagógicas no Ensino de Ciências Aplicadas (Química E Física)	2009
12	Bioestatística	2009
13	Curso de Especialização em Análise de Sistemas	2009
14	Especialização em Sistemas de Banco de Dados	2009
15	Gerência de Projetos de Software	2009
16	Desenvolvimento de Aplicações para Internet	2009
17	Curso de Especialização em Redes de Computadores - Versão XIV	2009
18	V Curso de Especialização em Suporte a Redes de Computadores e Tecnologia Internet	2009
19	Especialização em Matemática do Ensino Básico.	2009
20	Especialização em Matemática do Ensino Básico – Limoeiro do Ajuru	2009
21	Especialização em Matemática do Ensino Básico – Oriximiná	2009
22	Aplicabilidade de Novas Tecnologias como Ferramentas Pedagógicas no Ensino de Ciências (Química e Física)	2010
23	Curso de Especialização em Redes de Computadores - Versão XV	2010
24	Especialização em Sistemas de Banco de Dados	2010
25	Curso de Especialização em Análise de Sistemas	2010
26	Desenvolvimento de Aplicações para Internet	2010
27	Bioestatística	2010
28	Especialização em Matemática do Ensino Básico – Tomé Açu	2010
29	Fundamentos da Física Contemporânea: Aplicações e Implicações	2010
30	Tecnologias de Software para Ambiente Web	2011
31	Especialização em Estatística	2011
32	XVI Especialização em Redes de Computadores	2012
33	Desenvolvimento de Aplicação para Internet	2012
34	Bioestatística	2012

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Acesso em jan 2013.

Os cursos de Bioestatística, Redes de Computadores, Desenvolvimento de aplicação para Internet, Análise de Sistemas e Banco de Dados são os com maior número de oferta, entre os anos de 2008 e 2012. Logo, essas áreas do conhecimento possivelmente possuem uma grande demanda de profissionais interessados em formação específica; caso contrário não haveria tanta atratividade para que eles fossem reeditados.

b) O Instituto de Ciências da Saúde – ICS

O ICS foi criado a partir da reunião das faculdades de Medicina – criada em 1950, Odontologia – criada em 1940 e Farmácia – em 1949, as quais em seu conjunto, juntamente com a Faculdade de Direito, deram origem à UFPA. Assim, esse instituto é um dos mais antigos dessa universidade. Posteriormente os cursos de Nutrição, Terapia Ocupacional e Fisioterapia integraram esse instituto, sendo essa sua composição atual. Também apresenta como uma de suas características a pesquisa aplicada. O ICS é o segundo instituto que mais ofertou cursos *lato sensu*, uma vez que a tecnologia a favor da pesquisa na área da saúde modifica-se constantemente, e a resultante das descobertas nas áreas de conhecimentos afins necessita com rapidez ser acrescentada à qualificação de seus profissionais. Além disso, seus cursos também apresentam grande rentabilidade, por serem alvos em potenciais de agências de fomento, assim como os do ICEN.

O ICS é um dos institutos com valores de mensalidades mais caros. Muitos dos seus cursos também são reedições de versões anteriores, não tendo havido oferta de curso gratuito entre 2008 e 2012. Em sua predominância, os cursos nele ofertados foram de natureza autofinanciada (34 de seus 38 cursos). A Tabela 11 mostra os cursos autofinanciados ofertados ao longo do período supracitado.

TABELA 11 – Cursos Autofinanciados do ICS – de 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO
01	Curso de Especialização em Análises Clínicas com Ênfase no Diagnóstico Laboratorial de Doenças Tropicais	2008
02	Curso de Especialização em Gerontologia	2008
03	Curso de Especialização em Odontopediatria – 8ª. Versão	2008
04	Ortopedia Funcional dos Maxilares	2008
05	Especialização em Endodontia	2008
06	Nutrição Clínica	2008
07	Especialização em Radiologia Odontológica	2008
08	Especialização em Enfermagem em Terapia Intensiva	2008
09	Saúde Coletiva	2008
10	Curso de Especialização em Prótese	2009
11	Especialização em Implantodontia	2009
12	Controle de Qualidade de Medicamentos	2009
13	II Curso de Especialização em Urgência e Emergência	2009
14	Enfermagem Oncológica	2009
15	III Curso de Especialização em Saúde Mental e Justiça	2009
16	Especialização em Dentística	2009
17	Especialização em Endodontia	2009
18	Especialização em Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais	2009

19	Curso de Especialização em Análises Clínicas	2009
20	Pediatria, 2009	2009
21	Segurança Alimentar e Nutricional	2010
22	Especialização em Farmácia Magistral	2010
23	Especialização em Enfermagem Neonatal	2010
24	Especialização em Radiologia	2010
25	Dor Orofacial e Disfunção Temporomandibular	2010
26	Especialização em Cirurgia e Traumatologia Buco Maxilo Facial	2010
27	Especialização em Enfermagem em Terapia Intensiva	2011
28	Especialização em Farmacologia	2011
29	Curso de Especialização em Pediatria 2012	2012
30	Especialização em Enfermagem Oncológica	2012
31	Especialização em Saúde Coletiva	2012
32	Especialização em Endodontia	2012
33	III Curso de Especialização em Urgência e Emergência	2012
34	Nutrição Oncológica	2012

Fonte: Sistema de Pós-Graduação *On Line* da UFPA. Acesso em jan 2013.

Os cursos ofertados pelo ICS têm, na sua maioria, duração de 18 meses. Apesar disso, os cursos de Endodontia, Pediatria, Urgência e Emergência, Saúde Coletiva e Enfermagem Oncológica foram os mais reeditados entre 2008 e 2012, e possivelmente os que apresentaram maior demanda de profissionais em busca de qualificação. Contudo, é perceptível que nesse instituto há maior variabilidade de cursos, que, na sua maioria, não se repetiram no período analisado.

3.1.2 – Os Cursos Conveniados na UFPA

Os cursos conveniados são a segunda modalidade de cursos mais ofertados na UFPA, representando 22,2% do total de cursos analisados no período de 2008 a 2012. Têm como principal característica a participação de uma instituição conveniada que financia a receita que custeará o funcionamento de um determinado curso, a qual pode solicitar o direcionamento de curso para seu próprio público-alvo, ou apenas proporcionar formação de profissionais em determinada área do conhecimento.

Essa modalidade de curso não possui uma legislação específica que trate de suas especificidades. No caso da UFPA, as características gerais para funcionamento dos cursos autofinanciados também valem para estes.

No que tange ao pagamento de hora-aula, os cursos conveniados tanto podem estabelecer valores de remuneração a serem subtraídos da receita de um curso, como também podem estabelecer o pagamento de hora-aula mediante

bolsas custeadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, desde que esteja em acordo com a Resolução FNDE/MEC nº 68/2009, ou seja, esteja afinado à formação continuada de sujeitos inseridos na Educação do Campo.

Para o pagamento de hora-aula pelo FNDE é estipulado o valor de R\$ 1.200,00 mensais, durante 12 meses no máximo para os coordenadores. Para os docentes, é estabelecido o valor da bolsa de R\$ 900,00, por no máximo 12 meses (FNDE, 2009).

Os cursos conveniados, apesar de serem a segunda natureza mais ofertada na UFPA, se dão de forma inconstante nas unidades acadêmicas e não apresentam continuidade anual, exceto no Instituto de Ciências da Educação – ICED, de que trataremos especificamente a seguir.

a) O ICED

Com 43 anos de criação, o Instituto de Ciências da Educação – ICED é a unidade acadêmica criada em 1969 sendo composto pelos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Física. As pesquisas desenvolvidas pelo ICED são essencialmente básicas, ou seja, não trazem retornos imediatos à sociedade, e visam prioritariamente analisar e compreender a realidade educacional do país e suas interrelações, bem como orientar as ações e práticas pedagógicas que propiciem uma formação humana emancipadora. Diante disso, os resultados de suas pesquisas estão intimamente ligados a questões subjetivas, fato esse que influencia na divulgação e adoção dos achados de pesquisa.

Vale ressaltar ainda o perfil socioeconômico dos estudantes que se inserem nesses cursos, que marcadamente são de classes de baixa renda. Aliado a isso, o salário dos profissionais formados nesse instituto está longe de ser aquele que atende aos direitos adquiridos a partir das lutas da classe e que respeite o piso salarial nacional. Diante disso, é possível que o perfil socioeconômico da categoria de profissionais da área da educação não interfira na cobrança de mensalidades e que haja outros aspectos que o circundam. Mas fato é que o ICED é o instituto que mais ofertou cursos conveniados, que não exigem a cobrança de mensalidades, e com isso não onera os baixos salários dos profissionais da área que almejam

formação continuada. É o segundo instituto que mais ofertou cursos gratuitos no período analisado.

No período entre 2008 e 2012, alguns cursos foram reedições e outros não apresentaram oferta constante, como se pode observar na Tabela 12.

TABELA 12 – Relação dos cursos conveniados no ICED – de 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO CONVENIADA
01	Curso de Especialização em Gestão Escolar	2008	FNDE
02	Organização Curricular e Docência no Ensino Médio Integrado	2009	SEDUC
03	Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental	2009	MEC
04	Especialização em Educação Infantil -	2010	MEC
05	Especialização em Educação Infantil – Belém	2011	MEC
06	Especialização em Educação Infantil – Altamira	2011	MEC
07	Especialização em Educação Infantil – Marabá	2011	MEC
08	Especialização em Educação Infantil – Santarém	2011	MEC
09	Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade no Campo na Amazônia	2011	SECAD
10	Curso de Especialização em Gestão Escolar	2011	FNDE
11	Especialização em Educação Infantil -	2011	MEC
12	Especialização em Docência na Educação Infantil	2012	MEC

Fonte: Sistema On Line de Pós-graduação da UFPA. Acesso em jan 2013.

Percebemos que há uma participação maciça do Ministério da Educação – MEC como instituição financiadora dos cursos conveniados no ICED, priorizando principalmente a área da educação infantil, que na Região Norte apresenta uma grande deficiência na formação de profissionais. Além disso, vemos que todos os anos, durante o período analisado, houve a oferta de um curso conveniado.

Nessa direção, os cursos conveniados são ofertados nesse instituto essencialmente por recursos públicos indiretos, atendendo a público-alvo específico, mediante ação focalizadora determinada pelo MEC.

b) O ICEN e o ICS:

Os cursos conveniados no ICEN e no ICS foram ofertados em pequena quantidade e sem regularidade de oferta. No caso do ICEN, os cursos foram destinados a atender diferentes áreas, mas dois cursos estão ligados às licenciaturas, conforme mostra a Tabela 13.

TABELA 13 – Relação dos cursos conveniados do ICEN – de 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO CONVENIADA
01	Residência em Arquitetura de Software	2008	CNPq
02	Produção de Material Didático para o Ensino de Química	2010	SEDUC
03	Informática Educativa		Prefeitura de Moju

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Acesso em jan 2013.

Observamos que os financiadores dos cursos do ICEN também são órgãos públicos, sendo dois deles (Secretaria Estadual de Educação do Pará – SEDUC e Prefeitura de Moju) estaduais e um federal (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq). Logo, percebemos que também nessa unidade os recursos públicos indiretos estão financiando os cursos *lato sensu* da UFPA.

No tocante ao ICS, os cursos conveniados também não fogem ao cenário das demais unidades acadêmicas. Entretanto, dos quatro cursos ofertados entre 2008 e 2012, um foi reeditado, mas, a instituição conveniada não foi a mesma, como mostrado na Tabela 14.

TABELA 14 – Relação dos cursos conveniados do ICS – de 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO CONVENIADA
01	Especialização em Gestão do Trabalho e Educação na Saúde	2009	SESPA
02	Gestão em Assistência Farmacêutica	2010	SESPA
03	Gestão do Trabalho e Educação na Saúde	2011	Ministério da Saúde
04	Pediatria Geral		Sociedade Amapaense de Pediatria - SAP

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Acesso em jan 2013.

As instituições conveniadas desses cursos foram prioritariamente públicas (Secretaria Estadual de Saúde Pública do Pará e o Ministério da Saúde) e uma entidade filantrópica, a Sociedade Amapaense de Pediatria. Os cursos se destinaram principalmente ao atendimento das questões ligadas à gestão.

Verificamos, portanto, que há muitos entrelaçamentos nessa dinâmica de oferta dos cursos autofinanciados e conveniados na UFPA, principalmente quanto aos recursos captados e as suas despesas. Pois, como vimos, os valores que são destinados para suas despesas não estão amparados em nenhum aparato legal, permitindo que elementos subjetivos interfiram na sua composição.

Aliado a isso, tal dinâmica deve ser analisada tanto como parte de um contexto político-econômico afinado com o cenário mundial direcionado principalmente para a concepção de educação enquanto serviço/mercadoria, quanto num contexto nacional que se desresponsabilizou pela garantia da pós-graduação *lato sensu* no país como pelo controle de sua oferta. O instigante é: por que prefere-se usar os recursos públicos de forma indireta para a PGLS e com intenção focalizada de um determinado público-alvo, em vez de permitir o acesso de todos a esse nível de ensino? Tal questão é instigadora e precisa ser pensada, mesmo que a resposta extrapole os limites deste trabalho.

Observamos ainda que a dinâmica de oferta de cursos não gratuitos na UFPA tem possibilitado que interesses individuais sejam suscitados, principalmente pela atratividade que o fato gera. Mas é importante frisar que parece haver uma desaceleração na oferta desses cursos nos institutos que analisamos, uma vez que o quantitativo anual dos cursos tem reduzido no período de 2008 a 2012. A identificação dessa e de outras nuances, discutimos mais a aprofundadamente no tópico seguinte.

3.2 – A PGLS da UFPA na voz dos sujeitos entrevistados

Os recentes caminhos da PGLS na UFPA se constituíram em um processo polêmico, com vários embates mediados pelos grupos organizados no interior desta, tendo forte participação da Associação dos Docentes da UFPA – ADUFPA, do Diretório Central dos Estudantes – DCE e dos conselheiros que compuseram o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CONSEPE, durante o período de aprovação das legislações, que possibilitaram a cobrança na prestação de serviços e que vêm contribuindo para a confusão na compreensão do que é público e privado, (principalmente em como estes estão sendo internalizados na dinâmica de oferta dos cursos).

Soma-se a isso o entendimento de inserção desse fenômeno em um contexto macro que está em sintonia com a atual dinâmica capitalista vigente, tendo como destaque o processo de mercantilização da educação superior brasileira e sua materialização na UFPA, a identificação de seus indicadores e mesmo a relação que se pode estabelecer entre esse movimento, o contexto

político-econômico mundial e suas consequências para o Brasil, bem como as motivações para oferta de cursos *lato sensu* autofinanciados e conveniados.

Outro elemento importante é como isso vem afetando as formas de financiamento dos cursos *lato sensu*, tanto em âmbito local quanto nacional, especificamente a atuação de cada esfera na participação e responsabilidade na oferta desses cursos, aliado ao papel do Estado em promover os incentivos necessários para garantia de oferta da pós-graduação *lato sensu*, bem como para a sua qualidade.

Diante desse contexto e para estabelecer nossas análises acerca das informações coletadas a partir das entrevistas realizadas, sistematizamos as principais questões destacadas pelos entrevistados, as quais remetem aos seguintes tópicos: papel do MEC e UFPA na oferta da PGLS; o público e privado nas concepções de universidade e educação como direito; motivações para oferta de cursos autofinanciados e conveniados; perfil de formação profissional e o financiamento dos cursos *lato sensu* na UFPA.

Os sujeitos entrevistados que compuseram esta pesquisa estão identificados na estrutura deste texto da seguinte maneira, destacada no quadro 1 abaixo:

QUADRO 1 – Composição e Identificação dos Sujeitos Entrevistados

Sujeito	Quantidade	Identificação
Gestores da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	02	SG – 01 SG – 02
Coordenadores de cursos	02	SC.A (autofinanciado) SC.C (conveniado)
Professores	02	SP.A (autofinanciado) SP.C (conveniado)
Movimento Docente	02	SMD-01 SMD-02
Estudantes do DCE	02	SE- 01 SE- 02
TOTAL	10	-

Fonte: Elaboração própria.

Para Bakhtin, o ser humano é um ser social, pois é constituído a partir de suas relações culturais e de suas experiências no meio social. O produto dessas relações é a linguagem, em que o ser humano se constitui assimilando as palavras e os discursos do outro (ALVES e BAPTISTA, 1995). Assim sendo, consideramos que o discurso, oral ou escrito, está envolvido em conflitos ideológicos que se interrelacionam com a linguagem e a consciência.

Nessa perspectiva, a linguagem, enquanto fenômeno histórico e social, está impregnada de ideologia, fazendo com que esta forma de comunicação extrapole a função de transmissão de uma informação; e a consciência (que é viva e também histórica) é modelada pela ideologia, que por sua vez é materializada pela linguagem (ALVES, 2006). Diante disso, Clark (1998) destaca que:

O discurso é uma ação. Trata-se de uma atividade mais complicada do que a ação das máquinas, as quais, em virtude de suas limitações mecânicas, precisam transmitir e receber em forma sequencial. Quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve o ouvinte fala. Qualquer elocução é um elo em uma complexa *cadeia* de comunicação (p. 237).

Diante desses esclarecimentos, buscamos identificar as principais concepções ideológicas imbricadas nos discursos dos sujeitos entrevistados, bem como conectar os elos entre essas concepções e o processo histórico-social a que estão submetidos. Extrair seus discursos ideológicos se fez necessário para que pudéssemos compreender em que medida o contexto em que os cursos de PGLS estão inseridos atualmente interferem/contribuem para manutenção da lógica vigente de cobrança de taxas em uma instituição pública.

3.2.1 - Papel do Estado, do MEC e da UFPA na oferta da PGLS

A atuação do Estado na garantia de oferta da educação superior desde a década de 1990 vem sendo analisada e criticada, principalmente pelo papel que este adotou a partir de 1995, cuja função essencial é de gerenciar as ações do aparelho burocrático. Nessa mesma lógica, o MEC vem se constituindo enquanto gerenciador das políticas educacionais, visando atender principalmente ações focalizadas, pautadas em objetivos e metas pré-estabelecidas, conforme projeto de governo vigente.

Este ministério visou submeter as universidades públicas a um processo de refundação que, entre outras propostas, visava a diversificação das fontes de financiamento e o fim da gratuidade dos serviços oferecidos, além da abertura para participação do setor privado no financiamento e oferta da educação superior, inclusive com participação do capital estrangeiro para esse fim (LIMA, 2007).

A pós-graduação *lato sensu*, na estrutura organizacional do MEC, não esta contemplada com nenhuma subunidade que a controle e avalie. Apesar de ser considerada um nível da pós-graduação, a CAPES não tem se responsabilizado pelo seu acompanhamento. Nem mesmo tem sido incluída nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, conforme já discutido anteriormente (Capítulo 1). Nessa direção, a ausência de uma fiscalização, que inclusive garanta a qualidade de sua oferta, possibilitou a flexibilização de seus cursos, na medida em que legalmente as IES não precisam de autorização e credenciamento para oferecê-los. Além disso, acrescenta-se a autorização para oferecer cursos *lato sensu* pagos nas IES públicas brasileiras.

Ao considerarmos esse contexto e estabelecendo relação com o fenômeno investigado, (e sabendo que a adoção das políticas do Estado e de seus agentes administrativos é de suma importância para o direcionamento dos caminhos trilhados, aqui especificamente, nas universidades públicas, e a concepção de educação superior que vai se adotar) foi possível observarmos que quase todos os sujeitos entrevistados mencionaram o papel do MEC na oferta da PGLS, e todas suas falas estavam direcionadas à ausência desse agente em garanti-la e, ao mesmo tempo, à abertura para cobrança de taxas para o sustento desses cursos mediante autorização legal. Destacamos a fala do sujeito coordenador de curso autofinanciado, que atribui a responsabilidade pela cobrança de mensalidades ao MEC, cabendo às universidades públicas o papel de se adequarem a esse cenário, conforme ressaltado nos trechos a seguir:

Veja bem, os cursos autofinanciados existem nas universidades públicas, porque o Ministério da Educação autorizou isso aí, então o problema não é das universidades, se o MEC revogasse essa autorização, as universidades não podem mais fazer isso, independente do Ministério Público ou de quem quer que seja [...], eu acho que tem que ter transparência nessas coisas aí isso é óbvio, mas a oferta desses cursos nas universidades públicas tem duas possibilidades, a universidade tem recurso para manter os cursos, então pronto todos os cursos devem ser gratuitos e sem problema nenhum, participa quem quer participar e pronto, a universidade não tem recursos e o MEC diz que eles podem ser autofinanciados, a gente usa isso aí, os autofinanciamentos (SC.A).

Percebemos no trecho que é destacada a soberania do MEC em autorizar ou não a cobrança de taxas, e uma vez aberta a possibilidade, ela é usada, dada à falta de recursos das universidades, participando quem quiser

participar, desde que se preserve a transparência. Entretanto, quando o SC.A destaca que às universidades não cabe o problema das cobranças, vem a indagação: ora, qual a função da autonomia universitária então? Não seria ela um princípio legal e democrático conquistado após as represálias e invasões que as universidades sofreram no período ditatorial, e que lhes permitem construir sua identidade e discorrer sobre as suas esferas didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial?

Ao refletirmos sobre a fala acima e analisando o contexto atual em que as universidades públicas estão inseridas desde a Reforma do Estado brasileiro, e considerando ainda que o entendimento acerca do papel das universidades de aceitação das diretrizes do MEC é compartilhado pela maioria das pessoas que compõem a comunidade acadêmica da UFPA, inferimos que, de fato, e em acordo com Chauí (1999), a autonomia universitária vem sendo reduzida à gestão de receitas e despesas, a um elemento operacional vinculado ao contrato de gestão celebrado com o Estado. Nesse contexto, a flexibilização é a consequência necessária para o entendimento de autonomia adotado pelo MEC, pois segundo a autora:

(...) Na linguagem do Ministério da Educação, 'flexibilizar' significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por 'contratos flexíveis', isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas 'outras fontes de financiamento', que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre 'social' e 'empresarial', 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos (CHAUÍ, 1999, s/p, grifos da autora).

Diante de tantas formas flexíveis de uso da autonomia, as universidades públicas parecem estar deixando de lado a essência desse princípio, uma vez que se permitem aceitar, sem que haja a discussão coletiva para adotar a prática de cobranças de mensalidades. Tal fato mascara, implicitamente (ou explicitamente), a desresponsabilização do MEC em garantir a pós-graduação *lato sensu* em âmbito nacional, seja por não designar o órgão regulador para esse nível ou mesmo ações que definam, estimulem e incentivem a PGLS; seja por permitir que

sua oferta se adapte à concepção ideológica de quem quiser oferecer esse nível da educação. Em ambos os aspectos, o gerenciamento focalizado das ações do MEC, definitivamente, não está direcionado para a PGLS.

Num segundo relato, a atuação do MEC na autorização de cobranças é vista como um artifício jurídico que encontrou na PGLS a abertura para burlar uma norma constitucional, e essa concepção política é que tem prevalecido na aceitação e mesmo na defesa de cursos pagos. Na fala do SP.A, percebemos essa compreensão:

[...] você deve conhecer bem nesse seu estudo que o MEC fez um parecer jurídico, tem corpo de jurista lá do MEC que acabou assimilando os cursos de especialização a uma exceção, não ao ensino, mas para burlar a norma constitucional que diz que em estabelecimentos oficiais o ensino deve ser gratuito e aí o MEC lá com seus juristas fizeram um malabarismo jurídico, chegava a conclusão de que o curso é um curso de extensão, a gente sabe também que no poder judiciário tem alguns políticos muito fortes e a sensação que eu tenho, pela forma pacífica como essas coisas têm continuado é que acabou prevalecendo essa posição política do MEC, de aceitar, mais que tolerar, defender até os cursos pagos na medida que eles foram assemelhados à extensão [...], é um curso que deveria sim existir na universidade nas formas gratuitos e, eu mesmo me formei em dois cursos de especialização gratuitos pela UFPA, toda a minha formação foi gratuita, então eu acho que faz bastante diferença, [...], o movimento docente luta contra, se coloca contra e tal, mas parece que está ultimamente mais pacificado, os cursos estão acontecendo aí (SP.A).

É importante destacar que a elaboração do parecer jurídico do MEC – CNE/CES nº 364/2002 – se constituiu em meio a vários processos que vinham sendo denunciados em diferentes estados brasileiros no Ministério Público Federal, tendo sido feitas muitas pressões e embates na busca pelo fim das cobranças. Assim, fazia-se indispensável uma reação do Ministério da Educação, a qual foi a permissão para a cobrança de taxas.

Ao mencionar a semelhança dos cursos pagos à extensão, o SP.A suscita a compreensão de um elemento interessante, pois apesar de não haver uma legislação que caracterize a PGLS enquanto tal (mas como um aperfeiçoamento da graduação com fins específicos), as atividades de extensão têm possibilitado a discussão da prestação de serviços e sua possível rentabilidade. O Estatuto da UFPA, o mesmo institui que:

Art. 26 A extensão é processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que visa estabelecer uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade por meio de ações interdisciplinares da comunidade acadêmica, objetivando a formação cidadã, a produção e a socialização do conhecimento (UFPA, 2006).

Dessa forma, as atividades de extensão não podem estar dissociadas do ensino da PGLS. No entanto, Santos (2010) destaca que a área da extensão terá um significado especial, na medida em que o capitalismo global pretende refundar a universidade pública, e nessa perspectiva a extensão assume centralidade enquanto alternativa ao capital. Acrescenta, ainda, que a PGLS contempla uma grande área de prestação de serviço, tais como:

(...) grupo sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público; o setor privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma área de prestação de serviços que tem a sociedade como destinatária (...) (SANTOS, 2010, p. 73).

Se refletirmos acerca da PGLS como prestação de serviço que é, e sobre a discussão a respeito da possibilidade de rentabilidade, e acrescentando ainda o fato de que para as universidades públicas tal possibilidade de cobrança de mensalidades veio no momento certo, pois era necessário diversificar as fontes de captação de recursos, parece pertinente que esta seja assemelhada à extensão. De fato, os cursos de especializações foram as brechas para constituir receitas próprias, e, com isso, paulatinamente as universidades se abriram para a lógica mercantil, pois, como afirma Santos (2010): “(...) a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (p. 26). Conseqüentemente, esses cursos adotaram uma característica de mercadoria.

A discussão acerca desses embates não se deu pacificamente. Ela tornou-se pacífica internamente, quando a comunidade acadêmica se acostumou a ver a oferta de cursos pagos, aqui nesse caso a UFPA, e se esqueceu do princípio da autonomia para contrapor as possibilidades oferecidas pelo MEC. A manutenção das cobranças nos cursos *lato sensu* também passou por muitas pressões e não aceitação dessa lógica. Nesse momento, a administração superior da UFPA intencionava delimitar os serviços que seriam ou não gratuitos, fato que

gerou grande mobilização dos movimentos de classe no interior dessa instituição, principalmente porque estava-se discutindo o Regimento Geral e o Estatuto da UFPA. A fala do SE-02 retrata essa discussão.

[...] A propósito, recordo de uma grande mobilização que realizamos em 2005, com ampla participação da comunidade estudantil, onde se pretendia delimitar o que era ou não gratuito dentro da Instituição, ora, obviamente, abrindo brecha para alguns tipos de cobrança, a exemplo das especializações. Com caras pintadas de branco, narizes de palhaço e apitos, ocupamos o prédio da reitoria da Universidade Federal do Pará e impedimos a realização da reunião do Conselho Universitário. Lembro que a ocupação foi realizada no início da tarde e causou um grande tumulto, que continuou até o início da noite, mesmo com a presença do atual Procurador Chefe do MPF, o Senhor Bruno Araújo Soares Valente, que buscou, em vão, intermediar as negociações entre Estudantes e Reitoria da UFPA. Contudo, não conformado, o Reitor além de afirmar que o Conselho aconteceria no outro dia, ameaçou de processar administrativamente os líderes do Movimento, além de se utilizar de todos os meios legais para que o Conselho acontecesse. E de fato, ele aconteceu, porém, a proposta de delimitação do que seria gratuito ou não na Instituição foi retirada do Regimento Geral da UFPA (SE-02).

Na fala do estudante é possível perceber a efervescência dos embates que se constituíram nesse momento. Apesar da conquista que os movimentos estudantil e docente conseguiram, ou seja, a retirada da delimitação dos serviços gratuitos e não gratuitos do Estatuto e Regimento da UFPA – a qual vale ressaltar contribuiria mais ainda para a lógica mercantil dentro dessa instituição, a verdade é que apenas foram mascaradas tais cobranças, pois não são apenas os cursos *latu sensu* inseridos nessa dinâmica. É possível verificar ainda, na UFPA, os convênios e contratos para pesquisa celebrados com empresas privadas e públicas, e para realização de cursos de graduação (CHAVES, 2005).

Apesar dos embates dos anos 2000, vale mencionar que a cobrança de taxas e mensalidades já vinha sendo denunciada e debatida pelo movimento docente desde a década de 90, conforme destacado pelo SMD-02, quando se formavam patrulhas no período da greve (aqui o docente enfatiza a greve de 1992) que percorriam as salas de aulas para conscientizar alunos e professores, que, entretanto, não aceitavam paralisar as aulas, porque estava sendo pagos por um serviço. Nesse sentido, a recorrência de cursos pagos e as pressões feitas na administração superior resultaram na não inclusão explícita de cobrança de

mensalidades no Estatuto e Regimento da UFPA. Para o SMD-02 esse fato foi uma vitória, como explica abaixo:

Aqui o estatuto ele não diz que não pode cobrar, mas também não diz que pode cobrar, eu considero que isso foi uma vitória, uma vitória moral? Pode se dizer que sim, já que factualmente, nós não conseguimos impedir, mas de qualquer maneira, não está decidido em nenhum instrumento legal; é por isso que algumas ações judiciais tiveram sucessos e podem continuar tendo. [...] uma resolução ela tem menos força que um estatuto (referindo-se a Resolução UFPA nº 4.065/2010). Se tivesse sido aprovado como eles queriam no estatuto, como um princípio da universidade isso aí estaria legitimado, porque tem uma questão maior que a da legalidade que é da legitimidade, então embora você possa dizer: Ah! Mas o estatuto se insere na legalidade? Tudo bem, ele se insere na legalidade, mas princípio tem mais haver com legitimidade do que com legalidade, eu acho que foi uma vitória do ponto de vista moral, e que não pode ser desprezada (SMD-02).

Diante do relato, e considerando a efervescência dos embates, que nesse momento mobilizou todos os centros (atualmente institutos) da UFPA, de fato foi uma vitória, principalmente porque queria-se constituir a possibilidade de cobrança dos serviços enquanto um princípio da universidade, o que demonstra a importância dessa não inclusão e a própria reafirmação de defesa de um ensino público na UFPA, conforme definido no Art. 2º do Estatuto desta.

Apesar de tal defesa, mesmo que em âmbitos morais (no caso da UFPA), a verdade é que a educação superior não é mais vista como um bem público exclusivamente assegurado pelo Estado, principalmente nas atuais políticas educacionais, e isso fica evidente na redução do compromisso em garanti-la enquanto um direito de todos. Consequentemente, o descompromisso com a PGLS atinge formas mais perversas, pois exclui aqueles que não podem sustentar o curso *lato sensu*, induz as universidades a se mercantilizarem e perderem seu caráter de instituição social que visa atender à sociedade a partir de uma prática social que vise atendimento/diminuição das contradições sociais e políticas impostas pelo modelo econômico atual; e a assumirem características de organização social,³⁷ que objetiva a eficácia e eficiência como diferencial para

³⁷ De acordo com Chauí (2003) o modelo de organização social é determinado pelo conjunto de meios administrativos para operacionalizar objetivos estabelecidos; no caso das universidades, esta são regidos por contratos de gestão e avaliados por produtividade e estruturados por estratégias e programas de eficácia organizacional.

competição com outras organizações (CHAÚÍ, 1999; 2003). A adoção de tal postura, inclusive, permite que estas se adaptem com mais facilidade às mudanças inesperadas que a própria dinâmica do capitalismo exige.

A inevitabilidade da situação resulta no embate entre a concepção de educação que se quer e a que de fato é materializada, bem como na ideia de universidade quanto a seu caráter público e privado, e nas confusões e/ou nos mascaramentos que a adoção de posturas mercantis gera. Sobre tais aspectos, discorreremos a seguir.

3.2.2 - O público e privado nas concepções de universidade e educação como direito

Já apontamos neste trabalho as principais configurações que se estabelecem entre os espaços público e privado atualmente, e como estes estão interpenetrados, o que comumente dificulta o discernimento dos limites de cada um, e como isso contribui para a naturalização dos processos de privatização e mercantilização da universidade pública. Essa confusão se dá exatamente, como analisaram Silva Jr. e Sguissardi (2001), porque essas esferas “se movimentam indefinida e ambigualmente, dando a impressão da emergência de tais espaços, quando, de fato, o que ocorre é uma clara redefinição dessas duas esferas diante da necessidade estrutural de expansão própria do capital” (p. 81). O prejuízo gerado por essa indefinição e ambiguidade do que é público e privado afeta principalmente a ideia de universidade como instituição social que se tinha e/ou se objetivava e a própria concepção de educação enquanto direito de todos e dever do Estado em garanti-lo.

Aliado a isso, ao se considerar uma determinada atividade como prestação de serviço, a ideia que se compreende é de que está sendo oferecida de forma instável, haja vista que não terá regularidade, e poderá ser remunerada e por determinado período delimitado previamente. Tal consideração é antagônica com a concepção de educação como direito, a qual deve ser assegurada sua oferta regular, de modo a atender aos cidadãos. No que tange às finalidades da educação superior instituídas pela Lei nº 9394/1996, deve-se, entre outras coisas:

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

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

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Entretanto, indagamos: como suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento, se limita-se o acesso aos cursos mediante cobrança de taxas para tal fim? Como estimular o conhecimento e prestar serviços especializados à comunidade, sem que sejam gerados custos para esta? Como promover a extensão com a participação da população, se essa atividade é encarada como prestação de serviço que poderá ser paga?

De fato, a adoção da educação como educação-serviço é que vem ganhando espaço nas universidades públicas, podendo ser privada ou privatizada – como alertou Chauí (2003) –, e constituindo-a em importante campo de valorização do capital, primeiramente porque transfere para o trabalhador a responsabilidade pela disputa da vaga no mercado de trabalho, uma vez que esse precisa ter as competências exigidas; em segundo, pois ao se desconsiderar um direito, a educação é vista como um privilégio para quem pode ter acesso. Os cursos de PGLS tornam essa concepção mais evidente, pois, em tese, qualificariam o trabalhador de forma mais específica para as demandas do mercado, em contrapartida, não atendem a todos os que almejam esse nível de educação.

Na fala de alguns dos entrevistados, a educação entendida como direito esteve associada a embates que se constituíram na UFPA como elemento marcante na defesa de uma educação pública e gratuita, como deveria ser concebida, garantida e referenciada na CF/1988. Nessa direção, o SMD-01 considera ser possível voltar a conceber a educação de fato como direito, mas atribui a dificuldade de mudança à falta de mobilização dos professores, dada a acomodação e facilidade em manter o pagamento de taxas e mensalidades, e com isso complementar seus salários. Nesse sentido, o sujeito do M.D destaca:

[...] eu acho que a gente ainda pode sim reverter, o problema é que as pessoas ainda não compreendem que é necessário intervir, é necessário lutar, não dá pra dizer ah! eles aprovaram e não pode mais voltar atrás, se existe veto pra determinadas ações ao nível do parlamento, porque nós não poderíamos reverter isso nas nossas instâncias deliberativas como são os conselhos? Lamentavelmente a maioria dos professores como eu disse se encontra numa condição precária de salário, [...], e eles entendem que essa é a maneira mais fácil e aí se acomodam, e aí aceitam inclusive apresentar propostas, porque quem apresenta as propostas desses cursos somos nós, nós professores quem aprova as propostas no CONSUN e no CONSEPE são os professores, quer dizer ou nós entendemos que nós estamos agindo contra nós mesmos ou isso aí, essa prática não vai deixar de existir, e aí é preciso um trabalho muito minucioso, quase que de formiguinha, cada um dos docentes dizendo o seguinte o que você fez não é criar um método, uma maneira sei lá, formas de ser explorado, esse dinheiro que você está recebendo não é justo, justo é você receber um salário digno pra atuar com qualquer nível de graduação e pós-graduação, considerando isso seu plano de trabalho, a qualidade do seu trabalho, porque no fim das contas é preciso que se diga isso, recebendo esse dinheiro, mas tendo que trabalhar numa sobrecarga enorme a qualidade cai, nós mesmos não ficamos recompensados, o dinheiro não paga aquilo que ao final nós estamos acabados, porque trabalhamos de forma precária, porque não fizemos como gostaríamos e acabamos adoecendo, adoecer a universidade, adoecer a educação, nós adoecemos como pessoas e profissionais (SM.D-01).

Verificamos que há uma clareza na possibilidade de transformar a realidade na fala desse sujeito. No entanto, existem outros interesses que impedem a organização de um enfrentamento contra a cobrança nos cursos *lato sensu*. A complementação salarial é um argumento na defesa de cursos pagos que dificulta a mudança desse *status quo*, e, inegavelmente, esses interesses contribuem para a naturalização desse fenômeno na UFPA, principalmente, porque os valores de pagamento de hora-aula dos professores são bastante variáveis. Ao investigarmos a atuação da PROPESP acerca do fato, o SG-01 destaca:

Esse é um assunto complicado até pra se falar porque a coordenação, de pós-graduação lato sensu, tem mais um acompanhamento, que eu considero, técnico e legal, a nossa função é não deixar que projetos, coordenadores, pessoas que querem informação fiquem sem ela, então, a gente fala da legislação, fala de como montar os projetos, mas não podemos dar uma opinião concreta com relação a valores, porque nós temos cursos de áreas bem diferenciadas e cada área tem um profissional, falando daqui do professor, que com certeza ele quer dar um valor daquilo que ele acha que vale seu trabalho, então, tem que depender também dessa articulação. Então, a PROPESP, a Coordenadoria ela não atua ela apenas verifica e quando há

disparidade dentro de projetos, ou seja, valores muito díspares com relação a pessoas com a mesma formação, valores muito díspares com relação ao coordenador que está com uma titulação e valor diferente de hora/aula de outro corpo docente é feita uma observação com o coordenador, quando os valores são muito exorbitantes também, a gente verifica, raramente, mas verifica isso, às vezes, por erro de preenchimento humano, às vezes mesmo por intenção, quando isso acontece chamamos a atenção do coordenador, mas isso não valora, não determina, mesmo porque não existe uma legislação e as áreas são muito díspares se você pegar pela área da própria região (SG-01).

Então, verificamos que a cobrança de hora-aula está ligada fundamentalmente a questões subjetivas de valorização da mão de obra, uma vez que a PROPESP não atua nesse quesito, apenas verifica as disparidades. É possível observar na fala do sujeito acima que não há uma atuação mais incisiva no controle e verificação dos valores, uma vez que raramente esses elementos são observados. Outro aspecto suscitado pelo SG-02 diz respeito à concepção de universidade, que não deixa de ser pública por possibilitar a remuneração adicional, como mostrado em sua fala.

*[...] Por que esse professor não pode ter essa remuneração adicional por fazer essa atividade pra atender essa demanda adicional? Nós não deixamos de agir como universidade pública só porque fazemos isso, [...] Essa lógica de que o professor que participa de um curso de especialização, ele quando faz uma atividade que é adicional ao seu PIT não pode ter uma remuneração adicional ela é equivocada, e ela é inconsistente com outras coisas, que os mesmo docentes que criticam os cursos de especialização fazem, eles criticam: o curso de especialização paga, os docentes de curso de especialização paga de receber pela hora-aula, mas eles pedem bolsa pro CNPq, eles querem ganhar por participar de banca de concursos, ora por que ganhar por banca de concurso? Se você está sendo um avaliador do concurso dentro da sua função na UFPA, você é dedicação exclusiva, entendeu? Então essa alegação não é consistente e ela a meu ver obscurece o que é mais fundamental e ela funciona pra isso mesmo, é um jeito de não lançar luz sobre o que é fundamental, que é o necessário controle da qualidade do que nós executamos nas nossas atividades regulares, se esse professor que atua na especialização lato sensu como atividade adicional a sua carga prevista, se ele estiver executando com **excelência, dedicação e eficiência** as suas funções que estão no plano de trabalho e se as unidades tivessem uma preocupação de acompanhar de muito perto isso, isso seria mais fundamental (SG-02, grifos nossos).*

É possível perceber pelo menos duas questões interessantes na fala acima que precisam de considerações. A primeira diz respeito à naturalidade com

que se considera a remuneração e a PGLS como atividades adicionais, as quais não influenciam na premissa de universidade pública. A segunda trata da justificativa para que esses cursos pagos sejam ofertados na UFPA.

No tocante à primeira, é evidente que o entendimento da dedicação exclusiva – DE é burlada. Apesar do regime de trabalho com DE requerer que sejam exercidas 40 horas de trabalho, sendo proibido o acúmulo com outro emprego ou remuneração contínua, a principal justificativa para essa burla é de que os docentes não possuem mais carga horária para ministrar cursos de especializações. Entretanto, se consideramos a fala do SG-02 de que a PGLS é uma atividade adicional de ensino e, portanto, não é prioridade das atividades-fim da universidade, é compreensível que “fure” a DE dos docentes.

É possível inferir também que há uma privatização do trabalho acadêmico, pois o docente é considerado público (pois visa ao atendimento da sociedade e é mantido pelo Estado, logo é um fornecimento público). No entanto, seu financiamento é privado, já que advém das mensalidades dos alunos. Em acordo com Gentili (1998), o que há é a privatização parcial do trabalho acadêmico. Em contrapartida, é preciso entender que existem outras formas de privatização do trabalho acadêmico, as quais estão em sintonia com o processo de transformação dos serviços oferecidos pela universidade em mercadorias. Vale mencionar Leher (2001):

(...) existem outras modalidades de privatização do trabalho acadêmico, como os cursos de extensão, de formação de professores em municípios do interior com verbas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, porém, é preciso diferenciar a ‘grande privatização’ das ‘estratégias de sobrevivência’ adotadas por professores diante do estrangulamento econômico imposto pelos baixos salários. O direcionamento da universidade para fins privados de acumulação não pode ser comparado linearmente com as alternativas emergenciais de sobrevivência adotadas por alguns professores, embora a descaracterização do regime de dedicação exclusiva seja nefasta para o ensino público. É a ‘grande privatização’ que fecha o ciclo: política de governo, reconfiguração da autonomia da universidade e a reprodução ampliada do capital (p. 182 - grifos do autor).

Se considerarmos o prevalecimento de interesses privados em detrimento de interesses coletivos como um indicador da mercantilização da educação, então, em suma, a complementação salarial parece mascarar a mercantilização da PGLS. Ao se considerar que mercantilizar é exercer o comércio,

logo, é possível identificar a compra e venda de trabalho docente para atuar nos cursos *lato sensu* autofinanciados e conveniados. Em concordância com o autor acima, acrescentamos que a mercantilização da educação superior também contribui para fechar esse ciclo, pois esse processo também propicia o direcionamento das universidades para fins privados e fortalece a ampliação do capital.

O segundo aspecto que podemos identificar na fala do sujeito gestor – 02 refere-se a sua preocupação em justificar a remuneração adicional. Sob essa perspectiva observamos uma aproximação com as características de organização social, conforme analisado por Chauí (1999, 2003), principalmente, quando destaca as premissas da atividade do professor, as quais devem estar pautadas na eficiência, dedicação e eficácia, elementos diferenciais para vencer a competição com outras organizações. O conjunto desses elementos também está em sintonia com os pressupostos ideológicos da Reforma do Estado. Não é a toa que Chauí (1999) afirma que nesse processo o pressuposto ideológico básico é o mercado, haja vista que este “é o portador da racionalidade sociopolítica e o agente principal do bem estar da República” (s/p.).

Apesar de normativamente os cursos *lato sensu* serem considerados um serviço, encontramos quem acredite que atualmente, eles têm se caracterizado como um desserviço, principalmente, após a aprovação da Resolução/UFPA nº 4.065/2010, a qual, segundo o SC.A, permitiu que fossem colocados obstáculos contrários à oferta de cursos autofinanciados. De acordo com ele:

Veja bem, houve um momento na UFPA que esses cursos foram considerados importantes, até o mandato do Prof. Alex havia uma firme vontade da administração superior, uma firme manifestação da vontade desses cursos, de ofertar esses cursos, então nós nunca tivemos nenhum problema de fazer os projetos, aprovar esses projetos, ofertar os cursos, aceitar os alunos, a partir do momento da administração atual, houve assim uma espécie de reação contra esses cursos, então aprovaram-se resoluções que são incompatíveis com alguns aspectos que dificultou ao máximo a oferta desses cursos, e veja bem o curso que eu coordeno já ofertou 15 turmas, são 15 anos seguidos [...], há uma espécie de cerco a esses tipos de cursos que a tendência é eles desaparecerem da UFPA, aqui nós tínhamos seis cursos, temos só três agora com a ideia de que esses três vão desaparecer também, então o que vai acontecer? Essa demanda vai para a iniciativa privada e quem quiser fazer uma especialização vai ter que pagar duas, três vezes mais do que é o valor que a gente cobra aqui, esse vai ser um impacto, esse vai ser o desserviço que vai ser

prestado pela atual política de acreditação desses cursos, de aprovação dos projetos (SC.A).

É interessante como a exigência de um mínimo de requisitos necessários para regulamentar a oferta da PGLS é criticado, principalmente por quem foi afetado por ela, afinal foram 15 anos seguidos ofertando o mesmo curso autofinanciado, que acabou se tornando um curso regular e com isso contraria a Resolução supramencionada. Apenas retomando alguns elementos trazidos por essa legislação, lembramos que esta institui que os cursos são de caráter eventual, e somente poderão ser oferecidos novamente após apreciação do relatório final, o que causa insatisfação aos coordenadores entrevistados, e isso foi observado em suas falas.

Aliado a isso, é possível visualizar dois posicionamentos sobre a cobrança de mensalidades nas gestões administrativas da UFPA, nessa fala do entrevistado. Primeiramente vamos localizar as gestões administrativas tratadas no trecho acima. O mandato do Prof. Alex Fiúza foi de 2001 a 2009, o que significa que este teve dois mandatos de gestão³⁸. A administração atual teve seu mandato iniciado em 2010, ano da aprovação da resolução criticada pelo SC.A.

Curiosamente, 2008 e 2009³⁹ foram os anos com maior oferta de cursos autofinanciados (conforme mostrado na Tabela 6), com respectivamente 58 e 48 cursos distribuídos entre as unidades acadêmicas. De 2010 até 2012, o quantitativo desses cursos sofreu uma redução, tendo sido ofertados 18 nesse último ano. Apesar da redução, a verdade é que a prática continua e sua diminuição está mais ligada a questões técnico-operacionais e não necessariamente à mudança de concepção de educação-serviço.

Ao questionarmos o SG-02 sobre essas questões, ele informou que a Resolução 4.065/2010 objetivou essencialmente tornar mais rigoroso o processo de avaliação e acompanhamento da execução dos cursos, e definir as obrigações de cada ator envolvido, principalmente das unidades acadêmicas e dos coordenadores dos cursos, os quais assumem centralidades no controle desses.

³⁸ Vale lembrar ainda que os embates que se fizeram dentro da UFPA ocorreram no segundo mandato (2005 a 2009). Junto a isso, é importante frisar que nas falas dos estudantes do DCE, já ressaltado o caráter privatista que tal reitor demonstrou durante sua gestão.

³⁹ Focamos em 2008 e 2009, porque são os anos que compõem o recorte temporal de nossa pesquisa.

Essas mudanças se deram devido ter havido um processo de amadurecimento em relação à gestão anterior que culminou no sistema eletrônico de acompanhamento desses cursos,

Vale mencionar que o sucesso do passado dos cursos autofinanciados, segundo o SC.A se deu devido à liberalidade que a gestão do Prof. Alex Fiúza permitia, tendo, atualmente, a coordenação se restringido a uma figura decorativa, a qual apenas cumpre regras. A ideia de oferecer um serviço está muito presente na fala desse sujeito.

[...] a gente formou um quadro de professores, que tá junto todo esse tempo, que se especializou na oferta desse tipo de atender esse tipo de demanda, então há uma dificuldade natural hoje, há uma burocracia detalhista e que julga que eles definem e a coordenação ficou assim quase que decorativa, porque tem que seguir regras, regras e regras, quando o sucesso passado desses cursos decorreu da liberdade acadêmica de fazer as coisas, de acordo com que é a manifestação dos alunos no início do curso (SC.A).

A afirmação do coordenador de curso autofinanciado sobre a possibilidade de esses cursos desaparecerem é questionável, considerando a importância desse tipo de formação profissional para o mercado, e a própria dinâmica de captação de recursos que gera para a universidade. Na prática, o que poderá ocorrer é a adaptação às regras atuais até que uma nova gestão altere esse cenário. E mais, se houvesse de fato uma política contrária à oferta desses cursos, por que a atual gestão estabeleceria uma legislação que define-os enquanto prestação de serviço?

De fato, a concepção de universidade, em acordo com Chauí (2003), tem se aproximado mais de um modelo organizacional do que de uma instituição social, cujas condições de permanência e sobrevivência estão atreladas às leis de mercado. A UFPA não escapa a essa definição, apesar dos embates passados, em que buscava-se a superação de uma universidade operacional submetida a um conjunto de transformações que o cenário político-econômico imprimia. O movimento estudantil, por exemplo, lutava para que essa concepção fosse superada, conforme destacaram os estudantes que fizeram parte desse momento.

[...] em um contexto nacional, existiu uma luta muito forte contra a Reforma Universitária no período, e a Reforma Universitária representava justamente isso, a privatização dentro das

Universidades Públicas, enfim, esse era contexto nacional do movimento e que a gente se mobilizava dentro da UFPA também nesse sentido de barrar a Reforma Universitária, todos os pontos que eram colocados pelo Governo. e local, na UFPA, [...] quando veio a pauta do Estatuto, a aprovação do novo Estatuto da UFPA que dentre outras coisas, trazia a questão da pós-graduação paga dentro da Universidade [...], eu vejo que o que vinha se fazendo na universidade através do Governo, Governo Lula e a Dilma obviamente continuando, foi uma privatização por dentro. A Reforma Universitária foi sendo parcelada, eram questões pontuais que iam sendo aprovadas dentro das Universidades mudando esse caráter público e estatal da Universidade, e eu entendo esses cursos pagos como uma privatização dentro da Universidade, e era algo que a gente questionava na época, tinham professores que eram favoráveis, que estavam ligados à Reitoria na época e eram favoráveis a essa cobrança e a gente dizia pra eles “você se formaram em uma universidade pública, você são doutores, mestres, especialistas sem ter pago nada por que que agora a gente vai ter que pagar?”. Eu acho que é muito complicado e eu vejo que está a passos largos, na época essa questão da pós-graduação, posteriormente parcerias público privada, a produção das pesquisas que já tá vinculadas a empresas, [...] (SE-01).

Há um claro entendimento de que a universidade pública e estatal vem sendo modificada nos últimos governos. A interferência entre o que é público e privado está presente nas diversas atividades desenvolvidas na UFPA, como nas demais IES públicas, cujas bases estão em acordo com o projeto de sociabilidade capitalista, e visaram reestruturá-la, sendo uma das estratégias resultantes a indefinição de um modelo de universidade essencialmente pública estatal ou pública e mercantil. Não é a toa que Sader (2012) considera esse o maior desafio para as IES públicas. A cobrança de mensalidades, nesse sentido, é uma forte aproximação do caráter público/mercantil das universidades.

A configuração de cobranças na UFPA esteve presente nos discursos dos entrevistados, seja para justificá-la ou para evidenciá-la enquanto fato inevitável diante das orientações externas que envolvem sua mercantilização, como as pressões para que as IES públicas se adequem a esse processo, ou como o cenário político-econômico e ideológico da sociabilidade capitalista. Sob esse contexto, é interessante destacar a fala abaixo:

[...] foi tomada a decisão de oferecer cursos, nós chegamos a oferecer um curso livre, grátis, quando havia possibilidade de conseguir bolsas para os professores que trabalham fora de seu horário de trabalho, que tem uma carga que dedicam a esses cursos que tá fora do Plano Individual de Trabalho, chegamos a oferecer depois o MEC cortou esses recursos, não há qualquer

recurso público para se fazer pós-graduação lato sensu, então a gente tinha duas coisas ou parar com isso ou continuar, e aí seguindo uma linha do governo que permite que esses cursos, não é pago eles são, digamos assim, sustentado pelos alunos pra suprir as necessidades financeiras do curso já que não tinha nenhum outro local pra impedir isso, fizemos alguns testes e foi amplamente aceito isso, e foi estabelecido valores módicos de pagamento, não há figura do lucro nesses cursos, então os valores são calculados quando você faz o projeto e eles têm que haver um equilíbrio de receita e despesa, pagamos hora-aula dos professores que trabalham fora do PIT, pagamos materiais que são usados, não podemos pedir da UFPA papel, caneta pra quadro e também redistribuímos parte desses recursos para instituição, para as Pró-Reitorias da UFPA, para institutos e para faculdade, então não há figura do lucro e o valor cobrado é um valor módico que é bem menor do que qualquer valor cobrado fora da UFPA, eu ressalto que se houvesse recursos públicos pra isso que seria melhor opção não haveria a necessidade de cobrar valor nenhum (SC.A).

Na fala do SC.A, verificamos que a justificativa para cobrança se dá pela ausência de recursos, mas apesar disso são cobrados valores módicos para seu sustento, sem se visar ao lucro. Concretamente, isso não é regra geral. As Tabelas 7, 8 e 9 (p. 101, 103 e 105), demonstraram que há valores bastante consideráveis para o pagamento de hora-aula (cujo maior valor cobrado foi de R\$ 300,00), e de coordenadores (o maior valor foi de R\$ 51.000,00). Quanto à cobrança de mensalidades, é possível verificar que os valores cobrados de módicos não têm nada, pois o maior foi de R\$ 4.200,00.

Portanto, a dinâmica até aqui revelada não exclui a figura do lucro na cobrança e pagamento dos diversos e diferentes valores, a própria discrepância nos valores nos induz à visualização da figura do lucro em determinadas unidades acadêmicas. O sujeito do movimento docente - 01 traz à tona a inevitabilidade de cobrança, já que há sempre a busca por uma brecha para cobrança.

[...] aonde houver uma brecha eles estão implementando a cobrança de taxas, e a especialização foi uma grande brecha, foi um buraco imenso, eu penso que desde o início a luta é insana em querer impedir, mas eles sempre encontraram uma possibilidade de isso acontecer (SM.D - 01).

De fato, a cobrança de taxas foi o estopim para os embates na UFPA, principalmente, porque naquele momento queria-se delimitar todos os serviços que poderiam ser cobrados, o que, sem dúvida justifica a insana luta em defesa de uma

universidade pública, gratuita e estatal. Entretanto, sabemos que a UFPA vem se mostrando aberta para a mercantilização de atividades acadêmicas.

Os conceitos de público e privado estão ambíguos e impregnados. A naturalização da cobrança de taxas e a pacificação dos embates parecem evidenciar que esse processo se consolidou no interior dessa instituição. Cabe retomarmos a fala do SG-02, quando destaca que a universidade não deixa de ser pública, porque estabelece a cobrança de taxas. Nessa direção, questionamos se realmente ela é pública, ou será pública privatizada e mercantilizada, já que vem priorizando outros interesses, que não essencialmente os de uma instituição social.

Diante desses fatos, é importante analisarmos quais as motivações que estão implícitas nas ofertas de cursos autofinanciados e conveniados, e se é possível relacioná-los com o contexto político-econômico e social que vimos traçando nesse trabalho.

3.2.3 - Motivações para oferta de cursos autofinanciados e conveniados

A polêmica na cobrança de mensalidades em IES públicas precisa ser compreendida, considerando-se as motivações que a circundam, uma vez que, para qualquer ação ou intervenção humana, há, mesmo que implicitamente, um envolvimento de cunho emocional, ou afetivo, ou político, ou de comprometimento/pertencimento, com a atividade que está sendo desenvolvida, entre tantas possibilidades motivacionais, as quais são essencialmente subjetivas.

Sob esse aspecto, e na busca por identificá-las na fala dos sujeitos entrevistados, encontramos diferentes motivações, que estão diretamente relacionadas com seus posicionamentos acerca da natureza dos cursos aqui investigados.

No tocante aos professores investigados, identificamos duas principais motivações. O sujeito professor de cursos autofinanciados considera que seu amadurecimento político e seus valores são responsáveis por não mais participar de cursos dessa natureza, e isto está relacionado com a sua evolução quanto à ideia de universidade que defende. Mas quando ministrava aulas nesses cursos, a complementação salarial era um de seus principais atrativos:

[...] Agora a minha posição como professor ela mudou, estamos falando do início dos anos 90 (quando entrou na UFPA), portanto, assim que há 20 anos mais ou menos, a minha mudança de posição tem a ver com o que eu considero como meu amadurecimento político, da minha posição, dos meus valores da academia e tal, então assim, por um certo período eu entendia que, por mais que eu era voto vencido, mas era um projeto da universidade às vezes tinha uma demanda, era um projeto do meu departamento, por eu ser especialista da área, depois que eu voltei do mestrado, eu era o especialista da área de Banco de Dados, que dava aulas de banco de dados na graduação e tal, [...], aí como eu já falei, por volta de 2001, foi quando eu ofertei pela última vez, apesar de não está com certeza da data se é 2001 ou é 2002, enfim, mas é mais ou menos nessa época aí, de lá pra cá eu não ministrei mais curso e aí a minha motivação é exatamente o que eu falei, foi amadurecendo essa posição de que eu acho que esses cursos eles tem uma série de problemas [...], pra falar da minha posição eu tenho que falar de uma evolução que aconteceu em duas décadas onde como eu falei, de aproximadamente 10 anos pra cá eu não ministro mais os cursos. Esses cursos aí, conveniados, nós não temos, não é da nossa prática, aqui o pessoal batalha mesmo pelo curso pago até porque ele traz recurso, traz complementação salarial, acho que isso é uma motivação muito forte, e claro, eu falei assim de uma evolução política, mas certamente no mesmo período que eu dei aula claro que o complemento salarial era um atrativo muito forte até porque o salário da universidade não é um salário lá dos melhores, mas o salário de início de carreira é um salário muito mas aviltado, então certamente naquele período uma complementação salarial que hoje ainda seria importante pra mim, digamos o curso que remunera uma base R\$ 200,00 horas-aula, uma disciplina de 60 horas dá 12.000 reais não é pouca coisa, mas um professor que está em início de carreira isso é muito atrativo (SP.A).

Percebemos o quanto a complementação salarial é um forte argumento de defesa e motivação para oferecer cursos autofinanciados, principalmente para professores em início de carreira. É interessante que o SP.A consegue identificar as problemáticas que a cobrança de taxas geram. Ao mencionar que os cursos autofinanciados têm problemas, ele acrescenta que há favorecimentos para os alunos que cursam especialização, além de burlas no que pese a atuação do professor nesses cursos, como destacado no trecho abaixo:

[...] eles (os cursos pagos) tem uma série de problemas, eles acabam ocupando inclusive um espaço mais nobre assim, em termos de sala de aula, porque assim é um curso pago, é um curso que o aluno está bancando e esse dinheiro, a verdade é que esses recursos que entram eles são sim usados pra equipar laboratórios, pra consertar ar condicionado, então sempre houve uma noção aqui de que o curso, o aluno que paga, ele não poderia ficar numa sala sem ar condicionado, por exemplo, ele não poderia ter aula lá

no pavilhão M que tem problema crônico de ar condicionado, de falta de carteira, então aqui o pessoal controla melhor isso e aí os cursos da noite, por exemplo, nós temos dois cursos, o curso da tarde ele usa esses espaços melhores que são as salas que nós temos aqui e os laboratórios, mas os cursos da noite, o curso de graduação da noite que é de sistema de informação ele já não usa esses espaços porque a especialização usa ou então usa quando sobra. Então, tem um problema com relação à dedicação exclusiva porque o professor é e foi um elemento que foi amadurecendo na minha consciência, na minha concepção de universidade, acaba sendo burlar a dedicação exclusiva, então eu tenho uma gratificação por ser dedicação exclusiva mas aí eu me dedico pro curso de especialização, qual a diferença de ser aqui ou ser numa instituição particular, essa sempre foi uma questão que diz quem defende os cursos pagos [...] (SP.A).

Diante desse relato, observamos que há uma grande clareza desse professor quanto seu papel e sua atuação no interior de uma universidade pública e gratuita, e apesar das divergências de ideias, ele mantém suas convicções, o que é essencial para os que acreditam nas transformações necessárias para a sociedade.

Vale ressaltar que em ambos os relatos dos professores foi possível identificar a consciência política que têm, no sentido de compreender as limitações que a cobrança de mensalidades gera, principalmente quanto ao acesso restrito aos cursos *lato sensu*, uma vez que nem todos dispõem das condições necessárias para financiar seus estudos, e mesmo algumas contradições que o fenômeno produz, como destacado pelo SP.A: a prevalência das melhores condições de infraestrutura para alunos que pagam em detrimento aos alunos que são atendidos gratuitamente. Cabe a indagação: mas a universidade não é para todos que a ela se vinculam?

Outro aspecto destacado por ele foi quanto à vinculação desses cursos, pois em algumas unidades acadêmicas estão ligados às faculdades, ou seja, à graduação, quando deveriam estar ligados à pós-graduação. De fato, a separação que se estabeleceu entre pós-graduação *stricto* e *lato sensu* é evidenciada, e nesse contexto parece que a PGLS está mais próxima de uma compreensão de cursos de extensão que complementam a graduação, do que de fato da pós-graduação, nos moldes caracterizados pela legislação nacional.

No tocante à motivação encontrada no sujeito professor de curso conveniado, identificamos a importância do compromisso com a educação, ligada principalmente à área de investigação que o docente está envolvido diariamente.

Essa visão está vinculada ao posicionamento de não cobrança de pagamentos, por isso a sua escolha em atuar em cursos conveniados, conforme destacado no relato abaixo:

[...] A nossa motivação é o compromisso que temos com a educação infantil no estado do Pará e na Amazônia de um modo geral, porque como a educação infantil agora que está sendo uma política pública com financiamento, com normas estabelecidas, então ela ainda é, digamos assim, é muito recente e a rede de ensino ainda está se adaptando a essa nova formulação que tá sendo veiculada entendeu, então eu acho que o papel da universidade é fundamental e o compromisso do nosso grupo de estudos e pesquisas foi nessa direção, da gente qualificar melhor o corpo docente, o corpo administrativo das unidades de educação infantil [...] (SP.C)

[...] eu acho que a universidade é pública, gratuita e tem que ser pra todos, então ela busca os financiamentos para garantir a oferta gratuita pra todos, e se isso não é possível que ofereça dentro da carga horária dos professores, que aí não tem necessidade de fazer pagamento extra, agora isso tem uma limitação que é a oferta provavelmente sairá dentro só do âmbito da UFPA da cidade de Belém, porque as diárias exige financiamento, mas se a universidade quiser ofertar que ela dê as condições, mas que seja gratuito e pra todos (SP.C).

Ao analisarmos as motivações dos sujeitos coordenadores dos cursos autofinanciados e conveniados, observamos que estes sujeitos não tiveram motivações pessoais prévias. No caso do SC.A, este adquiriu uma motivação pessoal, após se envolver com os cursos que estava atuando, a qual não está distante da motivação do SC.C. Os principais argumentos trazidos por esses sujeitos estão nos trechos abaixo:

Na verdade eu não tenho uma motivação pessoal pra isso, eu comecei a coordenar esses cursos devido a muitos alunos que me procuraram me falando que teriam concluídos suas graduações ou seus cursos sequenciais em instituições fora da UFPA e que eles tinham dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, que eles pretendiam completar a formação, muitos pra fazer mestrado e outras motivações dos alunos, então numa decisão coletiva aqui no antigo Departamento de Informática, na faculdade, foi tomada a decisão de oferecer cursos [...] (SC.A).

Eu diria que eu não tive uma motivação prévia para, eu não fui buscar esse curso, na verdade como a gente fazia parte de um grupo aqui do ICED que tava trabalhando no PROINFANTIL, que é programa de formação de nível médio, o ministério chamou as universidades por meio dessas pessoas que já estavam no

PROINFANTIL para uma proposta de curso de especialização, uma dessas pessoas daqui do ICED fui eu, participei do processo de construção da proposta, quando o curso, o projeto base estava pronto isso veio pras universidades, e aí já foi pra todas as universidades, e aqui na UFPA na oportunidade, se decidiu dentro do grupo, do IPÊ, que eu iria coordenar o curso, e aí eu assumi essa coordenação, por isso que eu digo que não foi uma motivação inicial minha, não fui buscar o curso, o curso foi construído e ao chegar aqui foi definido pelo coletivo, pelos colegas, que eu seria a coordenadora do curso, agora é inegável que há uma motivação pessoal e profissional para, por quê? Como a gente já vem militando nessa discussão da educação infantil há alguns anos a gente sabe da importância do curso, da necessidade e por sua vez importância, [...]e eu acho que hoje eu tenho uma motivação bem maior de que no passado, por que? Porque eu vejo a relevância social desse curso, [...], então no meu entendimento hoje essa é minha maior motivação, é a contribuição do curso pra sociedade, [...] (SC.C).

Verificamos na fala dos coordenadores a ação de um coletivo de docentes por trás da oferta desses cursos, ou seja, houve a deliberação conjunta das decisões em ofertá-los. Entretanto, o SC.C também teve uma motivação pessoal e de compromisso social, o que demonstra a importância social que direcionava esses cursos conveniados.

É possível aproximar esse compromisso social de uma concepção de cidadania enquanto uma estratégia política. Sob esse prisma, Dagnino (1994) destaca que essa ideia deve-se ao fato de esse compromisso expressar e responder a “um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte sem dúvida significativa da sociedade, mas que certamente não se confunde com toda a sociedade” (p. 103). Tais elementos são percebidos nas falas do SP.C e SC.C, principalmente.

Aliado a isso, é possível ainda identificar a perspectiva da luta pela transformação da realidade, mediada pela prática concreta e a constituição de uma consciência política – elementos indispensáveis para se pensar mudanças. Como já destacaram Marx e Engels (1998): “A produção das ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens” (p. 60). Portanto, se considerarmos que a vida é quem determina a consciência, esta determinação se dá pelo homem e suas relações no trabalho, com a sociedade, com sua vida material, e com isso constrói suas análises (MARX E ENGELS, 1998).

Mesmo estes sujeitos tendo ressaltado a importância de um comprometimento social e de consciência política, e justificarem o oferecimento dos cursos conveniados (na medida em que não são cobradas mensalidades e, portanto, sem custos para os alunos), aparentemente possibilitar a mudança da realidade a partir de uma prática concreta, pelo fato de propiciar o acesso de profissionais a esse nível de ensino (mesmo sendo esse acesso limitado, já que é determinado o público que tal curso vai atender). Entretanto, oculta-se a mercadorização do curso, haja vista que se encomenda sua oferta mediante destinação de recursos que efetivem uma ação focalizada para atendimento de uma demanda específica, além de estes cursos necessitarem de despesas para que um curso conveniado se materialize, como o pagamento para coordenador e as despesas com hora-aula para os docentes, entre outras. Logo, verificamos que há uma aproximação com a lógica mercantil, mesmo sabendo que os fins são os mais nobres possíveis.

Sobre os argumentos que circundam as motivações de oferta de cursos autofinanciados, quase todos os sujeitos entrevistados mencionaram que a complementação salarial é o principal aspecto motivador. Na fala do SG-01, SG-02, SC.A, há posicionamentos favoráveis à complementação salarial. O SP.A, SP.C, SMD-01 e SMD-02 posicionaram-se contrários a essa atividade adicional e a consideraram uma forma de burla à dedicação exclusiva. O SC.C manifestou aceitação à dinâmica, sem especificar se é favorável ou contrário a ela. Aos sujeitos estudantes não foi dado o direcionamento para tal discussão durante a entrevista.

Assim, a PGLS tem dupla função estratégica no atual contexto político-econômico e social, na mesma medida em que se constitui enquanto um serviço e propicia lucro, captação de recursos – e, portanto, uma forma de adaptação produtiva, está também aliada à formação profissional que se espera adequar a esse cenário, que reestruturou inclusive a concepção de conhecimento universitário necessário para a sociedade da informação e do conhecimento. Sobre isso discutiremos na seção seguinte.

3.2.4 - Perfil de formação do profissional qualificado no contexto da sociedade do conhecimento

A pós-graduação *lato sensu* assumiu o papel de aperfeiçoamento e aprofundamento do conhecimento acerca de uma determinada área específica e isso já foi reforçado por um conjunto de atos regulatórios. No entanto, numa sociedade do conhecimento, os cursos *lato sensu* são estratégias indispensáveis para formar mão de obra qualificada e que atenda às necessidades do mercado que está em constante renovação, causada pela inovação tecnológica.

É importante frisar que a atual sociedade do conhecimento e da informação traz implicações, gerando principalmente instabilidade social, uma vez que ocasiona o desemprego (haja vista que não tem como garantir emprego para todos, inclusive a exigência de qualificação é uma justificativa para o desemprego), e com isso dificulta a mobilidade social. Não se pode esquecer que numa sociedade capitalista, a manutenção do crescimento econômico é essencial. Nessa direção, essa lógica auxilia para a existência de mercado e de consumidores ávidos para se adequarem ao que é exigido.

Às universidades públicas cabe a missão de aliar o conhecimento científico produzido à formação profissional que o mercado de trabalho exige. Contudo, Santos (2010) destaca que nas últimas décadas houve uma alteração nas relações entre conhecimento científico e sociedade; e o lado mais visível disso é a comercialização do conhecimento científico. A consequência disso foi a desestabilização do modelo de conhecimento universitário e a emergência do conhecimento pluriversitário.

A premissa de produzir conhecimento com relevância social, autônomo para escolha dos problemas a serem investigados e metodologias utilizadas, bem como a indistinção do que é pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico foram substituídas pela ideia de conhecimento contextual, em que a formulação do problema é determinada por critérios de relevância da aplicação a ser dada pelos pesquisadores e utilizadores. É por isso que tal modelo de conhecimento tem se concretizado sob a lógica mercantil (SANTOS, 2010). Lyotard (2009) já alertava desde fins da década de 1970 que o saber seria produzido para ser vendido e consumido, pois seria a principal força de produção na busca por capacidades produtivas dos Estados-nações. Acrescenta ainda:

[...] Na Idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa por capacidades produtivas dos Estados-nações. Esta situação constitui mesmo uma das razões que faz pensar que o afastamento em relação aos países em vias de desenvolvimento não cessará de alargar-se no futuro. Mas esse aspecto não deve fazer esquecer outro que lhe é complementar. Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder. [...]. Assim encontra-se aberto um novo campo para as estratégias industriais e comerciais e para as estratégias militares e políticas (LYOTARD, 2009, p. 5).

De fato, o conhecimento pluriversitário é essencial para a sociedade do conhecimento, e vem assumindo papel importante para manutenção da própria sociedade capitalista. Acrescentamos ainda que a discussão acerca da mercantilização do conhecimento já vinha sendo debatida para muito antes da década de 1990, quando concretamente possibilitou as mudanças político-econômicas e sociais no Brasil.

É possível verificar atualmente que a qualificação profissional tem se tornado obsoleta com rapidez, dada a constante e veloz evolução tecnológica. Por essa razão, a aquisição de conhecimento e a busca pelas condições essenciais para competir no mercado de trabalho fazem dos cursos *lato sensu* o principal alvo para adquirir as habilidades necessárias para competição. Aliado a isso, soma-se a necessidade de constituição de um trabalhador flexível, polivalente e enquanto capital humano indispensável para o desenvolvimento econômico, preconizado pela teoria do capital humano. Tal perspectiva foi identificada na fala do SG-02, conforme mostra o trecho abaixo:

Pra universidade eu acho que a oferta de cursos lato sensu é importante porque permite que ela cumpra mais plenamente uma função dela que é de formar pessoal qualificado pra varias áreas de atuação profissional que são importantes pra sociedade, quer dizer, a universidade ela cumprirá tão melhor sua função de produzir conhecimento, de formar gente que domine conhecimento tanto nas suas áreas quanto mais oportunidade ela tiver de formação desse pessoal, então o curso de especialização ele se insere nesse cenário, porque ele é uma área a mais de formação que a universidade atua pra formar material humano pra participar do desenvolvimento econômico e social, essa é a importância que ele tem (SG-02).

Observamos então que a PGLS é considerada um elemento importante para a universidade no sentido de formar pessoal qualificado e produzir

conhecimento, mas é impossível não identificar também a indissociabilidade entre formação profissional e constituição de material humano para o desenvolvimento econômico. Percebemos ainda uma aproximação com a concepção de rentabilidade para o Estado-nação, o que secundariza o valor formativo da educação nesse nível de ensino. Tal fato evidencia uma contradição no papel da universidade, principalmente se consideramos esta uma instituição social, voltada para a prioridade de atendimento das demandas da sociedade, mediante produção do conhecimento e formação profissional. Na convergência, mercantiliza e produz conhecimento economicamente útil.

A comercialização da educação-serviço, a partir de cobrança de taxas e mensalidades, gera implicações. Uma delas é a sua elitização, aqui especificamente para a PGLS, que marca o perfil de profissional que terá acesso a esse nível de ensino. Essas implicações foram destacadas pelo SP.A, conforme mostra seu relato abaixo:

[...] mas a especialização, eu acho que ela oferece um complemento importante da graduação, um aperfeiçoamento, embora ela não esteja ainda focada na pesquisa e tudo, mas ela serve como um aperfeiçoamento importante da graduação, então eu acho que um curso de especialização é importantíssimo, agora ele foi descaracterizado né, ele continua sendo uma formação complementar da graduação é assim que eu vejo, mas acabou sendo elitizado, queira ou não quem vai fazer é aquele profissional, alguém que tenha uma família que vai bancar, ou então uma pessoa que vai trabalhar 8 horas, então acabou focalizando um certo público, isso não só vai selecionar em termo de poder aquisitivo, mas vai determinar que os alunos que fazem o curso, não é mais o aluno que tenha um tempo de dedicação maior, como poderia ser no tempo em que ele era um curso gratuito entendeu? [...], mas acredito até pelo próprio perfil, o profissional que já não tem aquele tempo pra estudar, no contraturno, ele trabalha e estuda a noite aí ele vai fazer os trabalhos nos finais de semana, eu acho que isso teve um impacto na qualidade do curso também (SP.A).

É interessante a análise desse professor, pois os elementos que ele traz são muito pertinentes para o fenômeno que estamos investigando, afinal há uma restrição no acesso a esse nível de ensino e, nessa direção, aqueles que não possuem as condições de acesso já estão se distanciando do mercado de trabalho, se adentrarmos na lógica mercadológica vigente. Ao mesmo tempo, os que têm acesso precisam ter as condições para se sustentarem nesses cursos e, portanto, ter garantida uma vaga no mercado de trabalho, o que implica a redução de sua

dedicação e, conseqüentemente, esse fato caminha lado a lado com a redução da qualidade da produção científica advinda dessa dinâmica. Há um movimento contraditório nesse contexto, pois na mesma medida que se quer formar mão de obra qualificada, paralelamente não possibilita melhor usufruto disso.

Há que se refletir ainda sobre a limitação no acesso da PGLS, pois, em alguns cursos, as mensalidades são muito caras, conforme mostrado na Tabela 9 (p. 105), essa reflexão foi suscitada pelo SMD-01:

[...] o que nós fazemos é denunciar, por exemplo há uma discrepância nas cobranças, cobrar já é uma, nós sabemos por exemplo que na Odontologia há mensalidade na ordem de R\$ 1.000,00, pelo amor de Deus sabe, um aluno que acaba de sair da graduação, às vezes não consegue um emprego com esse valor de salário e tem que se sacrificar para pagar pra fazer uma especialização e olha um nível que é, não é um mestrado não e um doutorado, uma especialização (SMD-01).

A cobrança de valores de mensalidades, sem dúvida, exclui grande parcela da sociedade, principalmente aqueles que possuem baixo poder aquisitivo, e os distancia das aspirações por mobilidade social. Concretamente a educação nessa perspectiva assume características de privilégio e não sendo concebida como direito legalmente referenciado.

A submissão da educação às demandas do capital e as pressões feitas a um trabalhador que precisa estar apto a lidar com as inovações e tecnologias disponíveis, ser flexível, empreendedor e possuir as qualificações necessárias para desenvolver determinada atividade são características indispensáveis para conquistar um emprego, e as quais são premissas que a sociedade do conhecimento exige. No entanto, que formação possibilitará a aquisição de tais características?

Sob esse aspecto, verificamos nas falas dos entrevistados dos cursos autofinanciados uma grande preocupação em garantir a empregabilidade dos estudantes, oferecendo a estes uma formação direcionada para o mercado de trabalho. De acordo com o relato do S.C.A, os cursos autofinanciados ofertados no instituto em que trabalha possibilitaram a inserção direta ao mercado de trabalho, ou seja, há uma enorme satisfação neles em afirmar que os cursos são um sucesso, conforme destacado abaixo:

[...] aqui nós já oferecemos quinze anos seguidos sempre terminamos todas as turmas, sempre houve aproveitamento, os alunos que fizeram esses cursos são um sucesso profissional, não tem nenhum desempregado, todos eles no final do ano, eu faço uma pesquisa com os alunos o curso atingiu seus objetivos? Eu faço questão que eles respondam isso e eu vejo que a maioria absoluta das respostas é sim, os alunos que eram desempregados normalmente terminam o curso já empregados e tal, eu acho até que é uma contribuição inestimável para essas pessoas que começaram a sua vida acadêmica de uma forma assim mas encontram aqui um porto seguro, orientações sérias e segura para sua vida profissional, nós já fizemos 15 cursos, temos 500 alunos especialistas entendeu e acho que esses cursos eles devem continuar, porque eles realmente têm se provado importante, têm cumprido a finalidades dele (SC.A).

É interessante como a preocupação em garantir emprego e possibilidades de aquisição deste é muito presente na fala do entrevistado. Há uma importância em se desenvolver habilidades técnicas visando essencialmente o mercado de trabalho, e, nesse sentido, a especialização assume caráter de aperfeiçoamento e de responsabilidade individual. Não há uma preocupação com a formação humana crítica, questionadora e transformadora da realidade. Além disso, de acordo com o SC.A, dar as condições de garantia de emprego a todos os concluintes é razão suficiente para justificar a existência desses cursos pagos e o investimento em mensalidades.

No tocante aos cursos conveniados, foi possível observar que havia a preocupação em formar profissionais reflexivos acerca de seu papel e sua atuação no ambiente de trabalho, como ressaltou a professora de curso conveniado:

[...] durante esse curso nós tivemos cada depoimento que a gente pode ver, mesmo via monografias, mesmo nas avaliações, então como eles pensavam, como eles saíram pensando e quer que isso tenha repercussão lá no cotidiano das unidades de educação infantil com as nossas crianças, nós queremos que as nossas crianças possam viver sua infância intensamente, com alegria, com felicidade, apreendendo o mundo envolvente, com muita satisfação, realmente é isso que a gente quer, a gente batiza muito a relação com o ambiente, o relacionamento, a escuta das crianças, o respeito que tem que ter, enfim, valores que são fundamentais pro resto da vida de uma pessoa (SP.C).

É possível observar na fala do sujeito-professor uma preocupação com a formação do profissional e nos reflexos que isso trará para o público por ele atendido. É dada importância para emancipação consciente de sua atuação, não

objetivando-se apenas que este obtenha as condições necessárias para desenvolver determinada técnica, mas que também tenha uma intenção política e social, que possa ser refletida antes de qualquer coisa.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a identificação de duas concepções de mundo nos relatos do coordenador de curso autofinanciado e do professor de curso conveniado, e com isso visões diferentes sobre os profissionais em formação. No primeiro caso, há um destaque para o individualismo, no sentido de busca pelo desenvolvimento pessoal. Em outras palavras, se me qualificar tenho retornos pessoais. No segundo caso, há uma visão de coletividade, em que há uma interrelação nas ações dos sujeitos sociais e que trará impactos para a vida de outros sujeitos, ou seja, a formação de um determinado profissional refletirá na vida de outros envolvidos.

Vale frisar que num cenário de mundialização do capital, o desemprego é um dos efeitos do seu primeiro movimento, que ocorre internamente dentro de um país, enquanto estratégia visando-se adequar a essa lógica, como já discutiu Chesnais (1996). Logo, garantir emprego é uma ilusão, haja vista que o desemprego faz parte (e esta é inerente e arraigado) do sistema capitalista de produção, e isso não é mais novidade, pois grande parte dos trabalhadores sempre será afetada por este, pelo simples fato de que o crescimento econômico não será suficiente para compensar o aumento da produtividade; são grandezas inversamente proporcionais, não há garantias de empregos para todos, isso é fato, e será assim enquanto estivermos à mercê do capitalismo e de sua constante reestruturação produtiva.

O perfil do profissional qualificado da atualidade está em sintonia com as exigências da sociedade do conhecimento, efetivando assim a relevância da PGLS para a formação do trabalhador e para o cumprimento da missão das universidades. Esses elementos estiveram presentes nas vozes dos sujeitos. Contudo, observamos que o acesso a esse nível de ensino é limitado e excludente, pois não atende a toda demanda que aspira por formação e, na mesma medida, não permite que parcelas menos favorecidas da sociedade possam alcançar a qualificação que o mercado de trabalho requer.

Concretamente, os cursos de especializações não têm se mostrado como um direito de todos, seja sendo garantidos pelo Estado, ou priorizado a oferta gratuita destes pelas universidades públicas. Diante disso, é indispensável analisar

alguns elementos no que tange ao financiamento da PGLS e como este tem influenciado na manutenção da cobrança de mensalidades e constituição de uma educação mercantilizada.

3.2.5 – O Financiamento da PGLS

O financiamento é um elemento basilar indispensável, que garantirá que determinada ação seja executada e como será executada. Por isso, ele está sempre em discussão e, não coincidentemente, é um dos principais alvos atingidos nas mudanças que ocorrem no cenário político-econômico de um país. Para a educação nacional, o financiamento assume centralidade, haja vista que se necessita de garantia, manutenção e expansão desta nos diferentes sistemas de ensino, o que requer uma estrutura que permita tais ações, dada a amplitude de sua importância. Portanto, é essencial que haja formas e estratégias que efetivem a sua dinâmica de funcionalidade.

Contudo, para a PGLS, mesmo sabendo que há uma clara definição e estruturação para a pós-graduação brasileira, não há qualquer mecanismo público que efetive sua oferta no sistema público de educação superior. É nessa direção que para as IFES a questão do financiamento tem se constituído como principal elemento de preocupação, pois desde a Reforma do Estado vêm sendo afetadas com a redução ou insuficiência de recursos para sua manutenção.

Concordamos com Amaral (2003) quando diz que: “O financiamento das IFES representa um ponto importante na discussão da vida nacional e é fundamental para definir o perfil dessas instituições [...]” (p. 27), pois ele indiretamente direciona os ideais e princípios a serem seguidos, estabelecendo as prioridades de prestação de serviços na universidade, e, conseqüentemente, constitui a sua identidade.

O fato de a PGLS não ser contemplada com recursos financeiros diretos, oriundos do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES ou do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento – CNPq, abriu a possibilidade de cobrança de taxas e mensalidades para garantir a oferta desse nível de ensino. Não obstante, um dos principais elementos suscitados nas entrevistas realizadas tem relação com o financiamento dos cursos *lato sensu*, e este elemento esteve na fala de quase todos os sujeitos

entrevistados, seja destacando a ausência de recursos, ocasionada pela desresponsabilização dos órgãos governamentais correspondentes, seja ressaltando as formas específicas de utilização deste pelo MEC, ou enfatizando o caráter público e gratuito da universidade, e por isso no dever de oferecer as condições necessárias para ofertar gratuitamente os cursos *lato sensu*, conforme destaca o sujeito-docente;

[...] eu acho que a universidade é pública, gratuita e tem que ser pra todos, então ela busca os financiamentos para garantir a oferta gratuita pra todos, e se isso não é possível que ofereça dentro da carga horária dos professores, que aí não tem necessidade de fazer pagamento extra, agora isso tem uma limitação que é a oferta, provavelmente sairá dentro só do âmbito da UFPA da cidade de Belém, porque as diárias exige financiamento, mas se a universidade quiser ofertar que ela dê as condições, mas que seja gratuito e pra todos (SP.C).

No tocante ao financiamento dos cursos conveniados selecionados para esta pesquisa, identificamos a presença de órgãos públicos no estabelecimento de todos os convênios nos institutos analisados. No caso dos cursos ofertados pelo ICED, todos os convênios são firmados com o MEC (conforme mostrado na Tabela 12 – p. 112). Nos cursos ofertados pelo ICEN, os convênios são estabelecidos com o CNPq, com a Secretaria de Educação do Pará – SEDUC e a Prefeitura do Moju, como instituições financiadoras (Tabela 13 – p. 113). O ICS tem firmado convênios com a Secretaria de Saúde do Pará – SESPA e com o Ministério da Saúde (Tabela 14 – p. 113). Observa-se que sobre os cursos conveniados estabelecidos com o MEC, o SC.C entende que esse órgão é o gerenciador de ações educativas, e ressalta:

[...] na estrutura o Ministério hoje ele só trabalha se for em parceria com as universidades, então a gente observa não o interesse mas uma clareza de que eles tem que buscar mecanismos pra poder operacionalizar a política, senão eles não tem esse poder né, eles são gestores, mas a execução eles não fazem, quem faz somos nós, e ai eu acho que eles tem buscado mecanismos pra garantir a viabilidade desses projetos, não vejo dificuldade, onde pra mim está problema que podemos estar considerando uma dificuldade é que vem tudo muito fechado, não tem gestão, nós terminamos assumindo o papel de executores dessa política e isso desde o orçamento até o currículo tá, porque tem um projeto base que todo mundo tem que seguir, então as coisas são muito fechadas, pra mim essa é uma dificuldade, em termos de orçamento também é

tudo muito fechado, aquilo que definiu no orçamento não pode mudar nada ao longo do processo (SC.C).

Apesar de destacar que tudo vem delimitado no projeto, não havendo a possibilidade de alterar nada, o SC.C destaca que o recurso recebido do convênio permitiu que a execução do curso transcorresse com tranquilidade, e mesmo tendo coordenado seis turmas, todas dessa natureza, não houve grandes problemas, o SC.C ainda destaca que o MEC faz todo um acompanhamento para garantir a execução do projeto, incluindo acompanhamento técnico, conforme relata abaixo:

[...] dentro do projeto o Ministério prevê uma pessoa com conhecimento nessa parte mais administrativa pra trabalhar nessas ações, então foi possível porque a gente tinha uma pessoa que entende do sistema entendeu? Então ela ajuda a coisa fluir, eu não tive problemas na gestão dos recursos, de modo algum, ao contrário, foi muito tranquilo mesmo o recurso que eles destinaram pro número de turmas que a gente tinha pra realizar entendeu? (SC.C).

Verificamos que os órgãos do governo responsáveis pelo fomento à educação passaram a adotar como estratégia para financiamento de cursos de PGLS a política de editais, ou seja, não existe financiamento direto do MEC, CNPq e CAPES para cursos dessa natureza ofertados pelas IFES, como é feito para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O governo vem priorizando ofertar cursos de PGLS de seu interesse, por meio de editais direcionados para determinados cursos, como os de educação infantil, gestão escolar e educação e sustentabilidade do campo.

Nessa perspectiva, as universidades são obrigadas a aderir à agenda de cursos definidos pelo governo, se quiser contar com o financiamento público para esses cursos. Esse aspecto evidencia como o elemento financiamento interfere no princípio da autonomia universitária, que, conseqüentemente, adequa-se à sua flexibilização, como mencionou Chauí (2003).

No que tange aos cursos autofinanciados, as falas dos entrevistados destacaram o benefício dos recursos oriundos desses para as unidades que os ofertaram e mesmo para a universidade (o que já foi apontado em trechos destacados anteriormente). Em algumas unidades, os cursos autofinanciados foram considerados avanços, no sentido de possibilitar a manutenção destas (sem precisar pedir para a universidade), como apontado pelo SC.A:

A receita desses cursos elas se destinam a várias finalidades não é, esses cursos são realizados em instalações aqui do instituto então é normal que parte dos recursos arrecadados vá para o instituto, para que ele possa eventualmente manter a infraestrutura que é destinada prioritariamente a graduação e a pós-graduação stricto sensu então parte desses recursos vão para os institutos e parte desses recursos vão pras faculdades. A nossa faculdade é a única fonte de renda que ela tem fora do orçamento, pra consertar uma parede, instalar uma tomada, limpar o ar condicionado é daí que vem esses recursos não é e mantivemos com esses cursos, veja só nós temos um laboratório da graduação sucateados hoje e eles se mantiveram durante anos com esse recurso sempre atualizado nunca pedimos nada pra administração, hoje nós temos aqui um laboratório que praticamente não tá funcionando, não tem recurso para repor as máquinas, para manter em funcionamento, e é um laboratório que serve estritamente a graduação, então parte vai para o instituto, parte vai para a faculdade, parte vai para a administração superior PROAD e PROPESP, ambas participam das receitas dos cursos e parte vai pra FADESP a título de administração do contrato que a UFPA celebra com a FADESP para gerenciar esses cursos, e outra parte vai para pagamento de bolsa de extensão para os professores dentro dos limites dos valores da UFPA e eventualmente compra de algum material de escritório e também pra pagamento de secretaria, parte é pra pagamento de secretaria e material de expediente, é assim que é distribuído isso (SC.A).

A insuficiência de recursos para manutenção das unidades acadêmicas da UFPA serve para justificar a prática de cobrança de mensalidades, suscitando uma pseudoautonomia para se sustentarem, sem estarem submetidas à ineficiência e burocracia do serviço público na espera por condições necessárias para atender a demandas específicas, tais como: conserto de computadores, de ar-condicionados, ampliação ou melhoria da infraestrutura, entre outros. Entretanto, não podemos esquecer que os recursos advindos das mensalidades na mesma medida em que são usados para o provimento da estrutura da unidade acadêmica, também são utilizados no atendimento a outros interesses individuais. Nesse sentido, o SP.A destaca o cenário que anteriormente vivenciava:

[...] Professores tinham salas de aula equipadas e outros não tinham, eu tinha oportunidade aqui de me oferecerem um armário pra eu botar na minha sala que não tinha armário, a minha sala foi entregue com uma mesa apenas e um computador e não tinha armário e eu recusei na fase em que eu não tava mais participando e tal e eu achei que para ser coerente eu não devia aceitar porque eu achava que essas atividades de usar recursos dá uma liberdade muito grande e pro uso desses recursos é problemática, por mais que o coordenador use da melhor maneira com a melhor intenção possível e com finalidades da universidade, mas como falei cria

situações diferenciadas, então tinha condições claramente docentes tinham uma sala equipadas com armário impressoras, hoje quase que todo mundo já tem acho que barateou um pouco isso, mas havia uma época assim que um grupo estava sendo privilegiado nesse aspecto e que tem haver com esse gastos com essa flexibilidade de gastos, e segundo é que eu acredito que determinados gastos que poderia demandar pela instituição por exemplo conserto de ar condicionado, manutenção e troca de equipamentos elas demorariam mais pela instituição pelos caminhos normais e a facilidade que havia via FADESP para conseguir uma manutenção, um serviço, conseguir um equipamento, uma compra, uma certa facilidade afim de que seja, contribuiu novamente para que eu chamo de uma desobrigação dos cofres públicos, e assim tende a diminuir, a gente faz e não demanda, esse é um outro aspecto que estou me lembrando agora, “ah a gente tem em mãos aqui pra gastar” então não cobra da instituição aquilo e hoje na universidade tá ficando crítico, certas coisas tá bastante crítico como manutenção de ar condicionado nos pavilhões e tal e tal, então os cursos que têm liberdade pra ter um dinheiro lá eles acabam não participando de uma pressão pra resolver o problema, não resolve contorna né, então esse é um outro aspecto que entra desse dinheiro (SP.A).

Dois aspectos devem ser destacados na fala do SP.A. Primeiro, que o favorecimento a um pequeno grupo é um indicativo da lógica mercantil própria do sistema capitalista, em que sempre haverá interesses conflituosos, individuais/privados em detrimento do coletivo, aqui ocultados nas condições estruturais entre os professores, e mascarando assim uma face da privatização interna da UFPA.

Um segundo aspecto é quanto à desobrigação dos cofres públicos, sob esse contexto. Vale citar Santos (2010), quando afirma que a crise institucional é o elo mais fraco da universidade pública, justamente por causa de sua dependência financeira do Estado. De fato, há um encadeamento de desobrigações. No contexto macro, visualizamos a ausência de recursos para manutenção das IFES, pressionando-as a buscar fontes de receitas próprias e assim menos cobranças em exigir mais recursos públicos. No interior da universidade pública, a cobrança de taxas para a manutenção básica das unidades acadêmicas diminui as pressões para que esta instituição cumpra sua função de manter sua estrutura.

De acordo com Santos (2010), a crise institucional em que se encontra está diretamente ligada à perda de prioridade nas políticas públicas do Estado, induzida pelo neoliberalismo, e acarretou numa série de debilidades institucionais

que não mais servem a um programa político-pedagógico de universidade pública, mas têm se afinado à justificativa de abertura à exploração comercial.

Em acordo com o autor, o que visualizamos a partir do cenário da UFPA é que se convencionou buscar novas formas de financiamento e contribuiu-se para a manutenção/acomodação da insuficiência de recursos para garantia da educação superior. Aliando a isso, verificamos o descumprimento do Art. 55 da Lei nº 9.394/97, o qual destaca que é responsabilidade da União assegurar recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das IES por ela mantida.

Esse fato induz à privatização da universidade pública e ao fortalecimento da lógica mercadológica na UFPA, e o que vemos é a introjeção natural de suas premissas: aluno é considerado o patrão, o professor sente-se obrigado a não lutar por seus direitos, pois está ganhando por desenvolver uma atividade fora de seu Plano de Trabalho Individual – PIT, e a comercialização de atividades acadêmicas. Sobre isso, destacamos dois trechos interessantes:

[...] mas a respeito das especializações desde o início se colocou isso bom o aluno é o patrão né, o aluno é o que paga, não é o governo federal o patrão, ah a gente tá brigando com o governo federal ah então não faz o menor sentido e tal, então assim desde o início mesmo em períodos naquela fase em que eu dava aula quando tinha a greve eu suspendia, às vezes a gente passava em sala e conversava com os professores, o colega estava lá e se recusava a parar por causa disso, quer dizer que era isso não fazia sentido o aluno tá pagando e não pode parar o curso, então é um impacto importante com relação a nossa mobilização docente (SP.A).

[...] então veja bem, é relevante ter um curso (conveniado), entretanto o MEC trabalha desse modo, ele nos paga uma carga horária que aí nos põe a trabalhar excedentemente, eu por exemplo. tive que ir para umas defesas durante a greve, [...], nós fomos colocados numa verdadeira contradição, de ser contra mas na verdade por compromisso nós somos levados a trabalhar e aí fica pra quem olha de fora uma faca de dois gumes,[...], a universidade é a entidade que tem a responsabilidade de promover a graduação e pós-graduação ela deve ter ali aqui dentro da carga horária destinada aos docentes desse nível tanto da pós quanto da graduação, alocando carga horária pra nós, o quê que eles fazem hoje... eles pagam salários cada vez menores, nos obrigando...obrigando não mas colocando como uma isca né dizendo olha você pode complementar seu salário e aí nós vamos para os cursos autofinanciados que eles não alocam carga horária pra nós dentro do nosso PIT e nós trabalhamos como excedente e recebemos um valor a mais, quer dizer, é uma forma perversa tanto de explorar o professor quanto de cobrar da população aquilo que não deveria ser cobrado, porque é direito dela (SMD - 01)

Nas falas dos dois docentes, identificamos as pressões que são submetidos para se adequarem à dinâmica vigente, o que implica diretamente na acomodação em se exigirem os direitos constitucionais, o que estrategicamente mascara a precarização dos professores que atuam tanto em cursos conveniados quanto autofinanciados, principalmente pela sobrecarga de trabalho em que estão inseridos.

A inferência que podemos visualizar é que de fato não há interesse do Estado em garanti-los, mas sim em manter esses mecanismos de ocultamento da realidade, pressionando inclusive um movimento contraditório junto aos docentes, identificado nas vozes do SP.A, SP.C, SC.C, SC.A, SMD-01 e SMD-02. Duas observações, principalmente, devem ser feitas. Primeiro, diz respeito à submissão e/ou adequação dos docentes a participarem desses cursos, mesmo que ideologicamente contrários a eles. Segundo, porque se contrapõem a seus ideais, deixando de exercer seus direitos políticos de greve, para se adequarem às exigências que os cursos autofinanciados e conveniados impõem. Ou seja, os alunos são os clientes, e por estarem pagando não querem ver paralisadas as aulas, independente das concepções que a luta necessitar. Aliado a isso, o SMD-02 destaca ainda outros elementos de ocultamento, tais como a privatização do trabalho acadêmico, mediante a venda de sua força de trabalho. Destaca ainda:

[...] virou regra geral essa percepção de que precisamos oferecer esses cursos pra complementação de renda, infelizmente grande parte dos professores pensam assim, eu não concordo, não vou te dizer: ah! a senhora nunca viajou, nunca recebeu bolsa do PARFOR? Sim! Infelizmente a gente acaba se rendendo, por conta dessa situação nossa, salarial. Aí, a gente acaba se sentindo mal porque você sabe que está sendo explorado duplamente, porque você não tem mais férias, não tem mais final de semana pra correr atrás dessa complementação, e o mesmo tempo se sente mal moralmente, porque você sabe que está vendendo um produto, um produto que não é seu, você é um funcionário público, a infraestrutura toda é pública, mas aquele serviço é todo remunerado como se privado fosse, eu acho assim, que pra mim pelo menos é isso, eu estou te dando a minha posição pessoal, mas a posição do movimento docente até onde eu participo da militância é contrária a qualquer tipo de cobrança dentro das universidades públicas (SMD-02).

Em falas já destacadas anteriormente, é possível identificarmos essa contradição entre a prática concreta e os princípios morais as quais os docentes se sentem pressionados a se adequar. Nessa direção, e aproximando tal realidade ao

contexto político-econômico, social, e mesmo ideológico de produtividade da educação-serviço, surgem novas formas de adaptação econômica pautadas na acumulação flexível, constituição e expansão de novos setores produtivos. Vale destacar Santos (2010) quando analisa o projeto global de política universitária, e afirma que este consiste em transformar a universidade pública em um campo de valorização do capitalismo educacional, e para isso é necessário dois níveis de mercadorização:

[...] O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias [...]. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (p. 21).

Em acordo com o autor, acreditamos que ambos os níveis de mercadorização foram alcançados na UFPA, pois o que evidenciamos até aqui é a busca incessante de captação de receitas próprias para complementação de suas despesas. Concomitantemente, é possível identificar a indefinida barreira do que é público e privado nessa instituição, pois não é possível saber o que tem predominado na sua função primordial. E nesse cenário o financiamento assume papel determinante, pois de acordo com Amaral (2003):

O financiamento das IFES representa um ponto importante na discussão da vida nacional e é fundamental para definir o perfil dessas instituições: seja de um *escolão* de terceiro grau, apenas formador de profissionais para o mercado, seja de uma instituição que ensina, aprimora o conhecimento humano pela investigação científica e interage com a sociedade, procurando solucionar os problemas que a afligem [...]. (grifos do autor) (p. 27).

Diante do cenário que expomos até aqui, realmente é difícil apontarmos a atual função da universidade pública brasileira. Entretanto, no que tange à pós-graduação *lato sensu* na UFPA, vemos esta se distanciando da garantia gratuita de sua oferta e incentivando a cobrança de taxas, tornando-se um serviço a ser prestado àqueles que podem pagar para ter acesso; um mecanismo de captação de recursos para sua manutenção. Além disso, a insuficiência de recursos públicos

diretos vem se constituindo enquanto propulsora para que a mercantilização da PGLS se consolide na UFPA, pois independente de serem polêmicos e efervescentes os embates de outrora, o fato é que os cursos pagos se naturalizaram, a ponto de a oferta de um curso gratuito ser considerada algo fora dos padrões normais, uma exceção.

Para materializar as discussões feitas até aqui, e por considerarmos que o financiamento é um determinante na dinâmica dos cursos de PGLS da UFPA, a seguir estabeleceremos algumas análises acerca dos cursos autofinanciados e conveniados.

3.3 – A Gestão dos recursos nos cursos autofinanciados e conveniados

Os recursos captados pelos cursos autofinanciados e conveniados estão orientados para custear algumas despesas: com hora-aula, coordenador, taxas administrativas (PROAD, PROPESP, FADESP, Instituto e Faculdade ou Programa de Pós-Graduação) e outras despesas com material de escritório, diárias e passagens, apoio técnico-operacional, reserva técnica e o que mais estiver previsto no orçamento para manutenção dos cursos.

O Projeto Pedagógico de um curso *lato sensu* é a parte essencial para visualização dos objetivos dos cursos e sua materialização; nele devem constar todas as informações necessárias para sua execução. Quando o curso é autofinanciado, torna-se indispensável que esse detalhamento seja mais minucioso, principalmente porque a receita captada é oriunda de matrícula e mensalidades, o que abre precedente para possíveis inadimplências, no caso de desistência de alunos ao longo do curso, fato que requer um fundo extra para essas despesas (a reserva técnica).

Vale destacar que um determinado curso para que seja aprovado, precisa apresentar o Projeto Pedagógico, incluindo receitas e despesas, nas diferentes instâncias administrativas da UFPA, primeiramente na unidade acadêmica onde será ofertado, na PROPESP e por fim na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do CONSEPE, que emitirá o parecer e promulgação da resolução de aprovação do curso.

Na tentativa de identificar a distribuição dos recursos para pagamento das despesas e a receita prevista, para confrontar os dados com as demais fontes de coleta, observamos que não há qualquer descrição a respeito nos projetos analisados. Ressaltamos ainda que a PROPESP disponibiliza no seu *site* o modelo de projeto (Anexo A), que deve ser submetido à avaliação, não constando qualquer item que mencione o detalhamento das despesas e receitas previstas para o curso.

Ao longo da tramitação de aprovação de um curso *lato sensu*, este é incluído no sistema *on line* e nesse sistema há um conjunto de itens que devem ser preenchidos pelo coordenador. Esse sistema possibilita uma visualização bem detalhada da estrutura do curso, constando o valor de mensalidade cobrada, quando for o caso, o valor da hora-aula e a relação dos docentes que atuarão nestes, a descrição das despesas por rubrica e relação de documentos, os quais são: Projeto do curso, Declaração de não inclusão de carga horária no PIT, Declaração de aceitação de coordenação de curso, Relatório Final do curso, Atas de aprovação na unidade acadêmica e, por fim, o Parecer da Câmara/CONSEPE.

Os dados que apresentaremos adiante foram coletados a partir das informações do sistema *on line*, pois foi o único instrumento que possibilitou identificar o movimento das receitas e despesas. Apesar de os Pareceres da Câmara também apresentarem esse detalhamento das receitas e despesas, ao confrontarmos os dados, percebemos que algumas vezes os valores divergiam. Alguns pareceres não forneciam todo o detalhamento, por rubrica, das despesas, em alguns casos o valor das mensalidades, matrículas e despesas com coordenador. Estes constavam, apenas no sistema *on line*, por essa razão privilegiamos a coleta dos dados nessa fonte.

Nossa intenção inicial era confrontar os dados coletados com os dados apresentados no relatório final, para ratificar a execução dessas despesas. Entretanto, a apresentação dos relatórios finais, os quais são requisitos obrigatórios para abertura de uma nova edição de um determinado curso, mostrou um cenário muito crítico, pois encontramos um número limitado de cadastro de relatórios e todos esses se relacionavam a cursos de edições anteriores. Aliado a isso, os relatórios cadastrados eram versões parciais de edições anteriores. Esse movimento é melhor detalhado no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Situação dos Relatórios Finais no ICEN, ICS e ICED – de 2008 a 2012

INSTITUTO	QUANTIDADE TOTAL DE CURSOS	SITUAÇÃO
ICEN	38	17 apresentam relatórios de versões anteriores 21 não cadastraram relatório
ICS	38	11 apresentam relatórios de versões anteriores 27 não cadastraram relatório
ICED	18	2 apresentam relatórios de versões anteriores 16 não cadastraram relatório

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios dos cursos cadastrados no SPG/UFGA. Acesso em jan 2013.

Dada a quantidade pequena de cursos que cadastraram relatório no Sistema de Pós-Graduação *on line* e a insuficiência de informações contidas neles, não foi possível fazermos qualquer confronto ou inferência relativa à aplicação dos recursos captados. Isso porque os relatórios se limitaram a descrever as disciplinas ministradas, e suas cargas-horárias, o quantitativo de alunos matriculados e bibliografia utilizada. Essas informações não são regras gerais para todos os relatórios, alguns são muito incipientes nas informações acerca do funcionamento dos cursos. Além disso, o fato de serem versões parciais de edições anteriores contribuiu para que não haja uma conclusão das informações apresentadas.

Aliado a isso, o sistema *on line* não permite a transparência necessária para a prestação de contas dos cursos de PGLS, uma vez que não é disponibilizado eletronicamente nenhum instrumento que informe o movimento dos recursos. Ao ser questionado a respeito dessa exigência, o SG-01 destacou que os relatórios são entregues ou não há certificação de conclusão de curso para os alunos. Destaca ainda:

Aí eu discordo de que esses relatórios não são entregues. Se o relatório do curso não é entregue, dificilmente vai ter a certificação do aluno. Se o relatório não é entregue o curso fica como inadimplente e nós temos ações, os relatórios, pelo menos na PROPESP, a coordenadoria de pós-graduação lato sensu, não permite que ocorra que os certificados sejam emitidos sem que os relatórios sejam entregues. Os relatórios aprovados pelas unidades é uma parte do controle que é feito, com rigor, e inclusive esses relatórios tem que ser aprovados pelas unidades (SG - 01)

Observamos assim que a PROPESP se omite em exercer uma função mais fiscalizadora, delegando a responsabilidade pela aprovação do relatório à

unidade acadêmica. Se há esse controle como destaca o SG - 01, então isso não está evidenciado na base de dados *on line*. Os relatórios finais (que na verdade são parciais) de fato evidenciam uma falta de fiscalização mais criteriosa nesse sistema. Vale frisar que esse sujeito foi bastante enfático em dizer que a PROPESP faz esse acompanhamento e verificação, e inclusive tem uma base de dados bastante volumosa.

[...] Na conclusão dos projetos, a PROPESP também atua na verificação se as informações que foram dadas, no relatório final, se corresponde com aquilo que foi executado, que estão registradas no que eu acabei de falar, o SIE, e verificando se essas informações estão no sistema como em relação as informações dos dados dos alunos a informação dos dados dos alunos, aí a PROPESP também só permite que seja emitido o histórico, o certificado do aluno, após os relatórios finais ter sido aprovado nas unidades. [...]. Então é essa que é a função da PROPESP com relação a especialização e claro que atender o público naquilo que as unidades não consigam dar a informação, porque a PROPESP tem uma base de dados bastante volumosa com relação as especializações e ela vem guardando essas informações eletronicamente e algumas até que estavam em papel em 1970 estão escaneados e podendo ser manuseados (SG - 01).

Em contrapartida o SG-02 destacou que a PROPESP realiza apenas a conferência dos dados constantes nos relatórios concernentes aos aspectos acadêmicos, uma vez que é esta a responsabilidade da unidade acadêmica: verificar tais informações, como relata abaixo:

Nós não fazemos a conferência do relatório da execução financeira, nós fazemos a conferência da execução acadêmica, a obrigação é da unidade. Todos esses processos eles tem auditoria, não é a PROPESP que executa, mas não quer dizer que eles não são auditados, e novamente quem está mais próximo é a unidade, ela tem condição de requerer essas informações e verificar a adequação disso (SG-02).

A partir do cenário que observamos e da fala dos sujeitos-gestores, é possível inferir que, de fato, essas informações e a exigência de cadastro de relatório final no sistema *on line* são meras formalidades, já que não verificamos a expressão da realidade no cadastramento dos cursos. Concretamente esse fato demonstra uma grande falha na verificação e no acompanhamento desses cursos. Mesmo que a PROPESP atue na verificação dos relatórios finais acadêmicos, estes ainda assim são insuficientes nos detalhamentos desse tipo de informação, principalmente para destacar a concessão da cota social de 30% do número de

vagas, conforme estabelecido pela Resolução UFPA nº 4.065/2010. Ao questionarmos sobre o controle da cota, foi informado que é de responsabilidade da unidade acadêmica acompanhar o cumprimento da Resolução.

Nós temos do ponto de vista da norma institucional várias instâncias e procedimentos previstos para o acompanhamento e avaliação, o que precisa é que esses procedimentos sejam cada vez mais efetivos, do que é que depende que esses procedimentos sejam mais efetivos? Principalmente das unidades, não é nem da pró-reitoria e nem do conselho superior, por quê das unidades? Porque é ali que o curso está acontecendo, é ali que estão lotados os professores envolvidos, é ali que estão os alunos que estão frequentando o curso. [...] então quando o curso ele insere os dados dos alunos ele tem que informar se esse é um aluno é quem tá na cota da demanda social ou não, [...] são dados que é público e pode ser acompanhado com mais precisão pela unidade de oferta do curso, [...], então a obrigação de garantir esse percentual é da direção acadêmica da unidade, outra obrigação da unidade acompanhar a oferta do curso em conformidade com o projeto aprovado, então a direção acadêmica ela tem que garantir que essas vagas foram preenchidas com 30% de vagas gratuitas e também de acompanhar a execução do curso pra ver se ele ao longo de toda sua execução atende o que tá definido no projeto e essa direção acadêmica que tem a responsabilidade de acompanhar isso, [...] (SG-02).

O cenário que se apresenta diverge do que concretamente acontece, pois apesar de nas falas dos sujeitos gestores, ser enfatizado que a PROPESP faz a verificação e o acompanhamento das informações acadêmicas de um curso e também dos dados desse no sistema *on line*, de fato essa ação é incipiente, uma vez que, ao se delegar o controle do cumprimento das cotas para demanda social para as unidades acadêmicas, essa pró-reitoria efetivamente não exerce a fiscalização de tais informações. Não encontramos nos relatórios acadêmicos qualquer informação acerca da distribuição de cotas. A efetividade do sistema de acompanhamento dos cursos é marcadamente descentralizada da PROPESP e não é priorizado o controle das informações. Ao retomarmos a fala do SG-01, quando relata que o papel da PROPESP é fazer a conferência dos dados nos relatórios finais, demonstra duas possibilidades: ou a efetivação da política que atenda à demanda social não é prioridade e privilegiam-se aspectos técnicos de acompanhamento dos cursos *lato sensu* como uma mera formalidade, ou a atuação da PROPESP é extremamente falha e ineficiente.

Aliado a esse cenário, é importante retomarmos à discussão sobre o quantitativo dos cursos ofertados, e seu caráter duvidoso, e como sempre tentamos

confrontar as informações. Ao buscarmos o número de cursos *lato sensu*, entre 2008 e 2012, nos Relatórios da PROPESP, PROPLAN e no Sistema On Line, verificamos os seguintes quantitativos.

QUADRO 3 – Quantitativo de Cursos *Lato Sensu* nos Relatórios Institucionais da UFPA – de 2008 a 2011

Base da informação	Nº de cursos informado	Observação
Relatório PROPESP	249	Constam nesse quantitativo cursos aprovados no 2º semestre de 2007, o referido relatório não permite contabilizar a partir de 2008.
Relatório PROPLAN	283	-
Sistema On Line	264	-

Fonte: Relatórios PROPESP 2011, Anuário PROPLAN 2012, Sistema *On Line* da UFPA.

É possível perceber que nenhum quantitativo apresenta equivalência nas fontes de dados analisadas, encontramos números aproximados, mas não exatos. O cenário que observamos é que há um descontrole no acompanhamento desses cursos. No entanto, o SG-02 informou que essa discrepância se dá pelo longo processo que há entre o início e encerramento de um determinado curso, e acarreta no equívoco na consolidação dos dados. Acrescenta ainda:

Veja, a PROPESP consolida dados, agora quem tem a informação precisa do curso que está em andamento é a unidade, por quê que esses dados são discrepantes? Porque a dinâmica da oferta desses cursos ela torna o processo de início e encerramento muito longo, então o que está acontecendo? Num dado momento para uma instância não é a mesma coisa que está acontecendo na outra, vou ilustrar isso, então, nós temos ao longo do ano duas datas para submissão de propostas de cursos, essas propostas entram e são avaliadas pelo conselho superior que aprovam, da feita que o conselho superior aprova um curso, supostamente este curso existe na instituição, no entanto se a unidade não publicou edital, não fez a seleção, o curso concretamente não existe, [...], então entre o encerramento do curso concretamente quando o professor entrega o relatório e a saída do curso do sistema como um curso concluído e os certificados assinados há um lapso de tempo muito grande, então isso gera essas discrepâncias de números, então é difícil ter um número preciso, depende pra onde você tá olhando, pra que estágio de execução do curso você está olhando, do mesmo modo pra cursos que tenham iniciado (SG-02).

A fala do sujeito gestor-02 nos leva a questionar por que a PROPESP (já que é ela quem consolida os dados sobre a PGLS) não estabelece um padrão para publicização dos dados, haja vista que são várias direções de execução dos cursos para serem olhadas. Diante desse cenário, reafirmamos que a escolha de analisar

os cursos cadastrados no Sistema *On Line* se deu pelo fato de este possibilitar a coleta de informações mais detalhadas acerca da dinâmica dos cursos, justamente pela falta de confiabilidade no quantitativo dos cursos que apresentamos acima. Além disso, como esse sistema foi implantado no 2º semestre de 2007, conforme relata o Relatório PROPESP/2011, acreditamos que desde então todos os cursos são cadastrados nessa base de dados e, portanto, que esta tenha mais fidelidade nas informações prestadas.

Diante dos esclarecimentos, apresentamos a seguir o movimento dos recursos dos cursos autofinanciados, no ICEN e no ICS. Os dados detalhados da distribuição das despesas destes constam nos Apêndices A, B, C, D, E.

O cenário que identificamos no ICEN é bastante preocupante, pois alguns cursos apresentaram suas despesas menores de que a receita prevista e não é detalhada nem no Parecer da Câmara/CONSEPE e nem no sistema *on line*, qualquer nota a respeito. Dos 34 cursos ofertados entre 2008 a 2012, 12 apresentam total de despesas maiores ou menores que das receitas previstas (Apêndice A). Vale acrescentar que apresentamos o valor das receitas previstas, mas na maioria dos casos o total das receitas captadas é maior que o total de receitas previstas, haja vista que é deduzido 10% para a possibilidade de inadimplência. Optamos por trazer os valores referentes às receitas previstas, por ser calculado desses os percentuais para os diferentes intervenientes. Aliado a isso, identificamos também a soma das despesas equivocadas em alguns desses pareceres. Eis a importância de detalhamento no Projeto do Curso, ou mesmo do Relatório Final, pois permitiria que tais incoerências fossem corrigidas.

Na falta do confronto com a prestação de contas, e se considerarmos que todos os cursos do ICEN atingiram a receita prevista e que os cursos iniciados em 2012 também atingiram a meta das receitas, podemos inferir que os montantes de recursos captados por ano tiveram a seguinte arrecadação:

TABELA 15 – Total de Receitas Captadas pelo ICEN a partir dos cursos autofinanciados – de 2008 a 2012
Em Valores Nominais R\$ 1,00

Ano	Total da Receita (R\$)	
	Valor Nominal	Valor Corrente
2008	1.131.773	1.454.674
2009	1.197.736	1.467.713
2010	913.656	1.065.889
2011	199.915	218.711
2012	351.016	364.330

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA, acesso em fev 2013.

Nota 1: Valores atualizados com o IPCA de jan/2013.

Nota 2: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

Percebemos que houve um decréscimo anual enorme no período analisado. Os anos de 2008 e 2009 foram aqueles em que mais se arrecadaram recursos, fato justificado pela flexibilidade que a administração da UFPA possibilitou para que se ofertassem cursos *lato sensu* (conforme foi evidenciado pelo SC.A em entrevista). Em contrapartida, a partir de 2010 verificamos uma diminuição significativa destes, devido à redução de cursos aprovados nesse instituto. Mas os valores possivelmente arrecadados entre 2008 a 2010 não são nada desprezíveis. Tal redução é justificada, segundo o SG-02, pelo maior rigor no controle e acompanhamento dos cursos.

Ao analisar a distribuição dos recursos dos cursos do ICEN e o que de fato é utilizado para benefício desta unidade, encontramos os seguintes percentuais de despesas em relação à receita captada, mostrados na Tabela 16.

TABELA 16 – Receitas e Despesas dos cursos autofinanciados do ICEN, de 2008 a 2012

Nº	Curso	Ano	Total da Receita (R\$)	% DESPESAS			
				Hora-Aula	Administrativas	Coordenador	Outras Despesas
01	IV Curso de Especialização em Suporte a Redes de Computadores e Tecnologia Internet	2008	138.240,00	42	25	27	30,4
02	Qualificação Docente em Computação		126.336,00	31,7	25	0	46,4
03	Gerência de Projetos de Software		150.738,00	37,4	25	27,7	35,1
04	Estatísticas Educacionais		89.082,00	0	25	0	74,3
05	Desenvolvimento de Aplicações para Internet		126.336,00	31,4	25	0	46,6
06	Curso de Especialização em Redes de Computadores		150.528,00	42,5	25	24,4	32%
07	Curso de Especialização em Análise de Sistemas		129.600,00	41,4	25	19,7	30,8
08	Fundamentos da Física Contemporânea: Aplicações e Implicações		69.615,00	42,6	25	21	32,4
09	Especialização em Matemática do Ensino Básico		84.000,00	44,6	23	5,3	32,4
10	Especialização em Informática na Educação		67.298,00	30,8	20	0	48,2
11	Aplicabilidade de Novas Tecnologias como Ferramentas Pedagógicas no Ensino de Ciências Aplicadas (Química E Física)	2009	98.080,00	60,1	15	8,8	24,8
12	Bioestatística		39.900,00	54,5	20	16,5	25,5
13	Curso de Especialização em Análise de Sistemas		129.600,00	41,8	25	19,5	33,2
14	Especialização em Sistemas de Banco de Dados		129.600,00	44,9	25	26,8	30,1
15	Gerência de Projetos de Software		113.560,00	55,8	22	29	38,9
16	Desenvolvimento de Aplicações para Internet		131.040,00	30,6	25	0	44,4
17	Curso de Especialização em Redes de Computadores - Versão XIV		142.296,00	47,1	25	23,3	27,9
18	V Curso de Especialização em Suporte a Redes de Computadores e Tecnologia Internet		126.900,00	46,7	20	28,1	31,7
19	Especialização em Matemática do ensino básico.		84.000,00	42,9	30	0	27,1
20	Especialização em Matemática do Ensino Básico		96.200,00	48,6	25	0	26,4

- Limoeiro do Ajuru							
21	Especialização em Matemática Do Ensino Básico - Oriximiná		106.560,00	44	20	0	36
22	Aplicabilidade de Novas Tecnologias Como Ferramentas Pedagógicas No Ensino De Ciências (Química E Física)		94.500,00	58,7	15	14,1	25,6
23	Curso de Especialização Em Redes De Computadores - versão XV		142.560,00	46,1	25	19	28,9
24	Especialização em Sistemas de Banco de Dados		129.600,00	43,4	20	22,2	36,6
25	Curso de Especialização em Análise de Sistemas	2010	129.600,00	41,8	20	19,5	38,2
26	Desenvolvimento de Aplicações para Internet		133.056,00	30,7	20	0	49,3
27	Bioestatística		59.850,00	60,2	15	13,3	24,8
28	Especialização em Matemática Do Ensino Básico -Tomé Açu		76.860,00	45,6	15	13,7	39,4
29	Fundamentos da Física Contemporânea: Aplicações e Implicações		147.630,00	35	20	18,6	45
30	Tecnologias de Software para Ambiente Web		127.915,20	37,8	20	0	42,2
31	Especialização em Estatística	2011	72.000,00	47,5	15	3,5	37,5
32	XVI Especialização em Redes de Computadores		161.835,50	39,4	20	18,8	40,6
33	Desenvolvimento de Aplicação para Internet	2012	117.180,00	38,7	20	0	41,3
34	Bioestatística		72.000,00	51,7	20	3,2	28,3

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Acesso em fev/2013.

Nota 1: Os percentuais de pagamento dos coordenadores estão incluídos no pagamento de hora-aula, portanto, o percentual apresentado refere-se ao total gasto com hora-aula.

Nota 2: Os percentuais que não atingiram ou ultrapassaram 100% são dos cursos que tiveram suas despesas em desacordo o total de receitas prevista, conforme descrito no Apêndice A.

Nota 3: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

Os cursos em negrito são aqueles em que o maior volume de recurso foi para pagamento de hora-aula dos professores. Portanto, 24 cursos destinaram em média 50% de suas rendas para essa despesa. Para pagamento de hora-aula de coordenadores, verificamos uma grande oscilação nos percentuais, não havendo em 11 cursos esse pagamento. O menor pagamento para coordenador comprometeu 3,2% das despesas com hora-aula e a maior despesa foi de 29%.

No tocante às despesas administrativas, os percentuais também são variáveis e ocupam entre 15% a 25% da receita total, ou seja, a dinâmica de percentuais para despesas é bastante variável entre os cursos. Observamos ainda que em 10 cursos, a maior quantidade de recursos é alocada para a rubrica "outras despesas", ou seja, ficará a critério da coordenação do curso o destino da maior parte dos recursos. Além disso, dos 34 cursos ofertados no período analisado, 24 usam o trabalho acadêmico como principal mercadoria vendida na prestação de serviço dos cursos *lato sensu*.

É possível observar ainda que no ICEN há um grande número de reedições de cursos, o que fere a Resolução nº 4.065/2010. Vale lembrarmos o caso do SC.A, que atuou em 15 edições seguidas de cursos autofinanciados. Ao indagarmos os sujeitos gestores sob esse aspecto, estes destacaram:

Essa realmente é uma realidade, cursos que são muito procurados, que empolgam vamos dizer assim, como os cursos da área de computação. Mas cada curso tem um projeto apresentado, a unidade aprova as propostas, dá entrada nas atas de aprovação dos cursos. Então, isso caracteriza que não será garantia que ela será apresentada no ano seguinte. Ora, se repetem é porque há uma demanda e a comunidade exige da universidade. Com relação à repetição, o que a PROPESP faz e a própria resolução 4.065 diz é que uma unidade não poderá apresentar um curso estando uma versão anterior ou outro curso da mesma unidade onde profissionais atuaram e este curso anterior esteja inadimplente. [...] (SG - 01).

A nossa preocupação não é se ele é anual ou a cada dois anos, a nossa preocupação é de que não seja ofertado uma turma de um curso antes que uma turma anterior tenha encerrado, o fato de a resolução falar de uma oferta eventual não significa que você não pode ofertar um curso várias vezes, você pode ofertar um curso várias vezes, o importante não é quantas vezes foi ofertado, o importante é com que qualidade que o curso é ofertado e com que garantia de que ele não prejudica outras atividades dos docentes e da unidade quando esse curso é ofertado, isso é o mais importante, não adianta você ficar proibindo a oferta de um curso sucessivamente se você não olha pro principal que é saber se esse curso é ofertado com qualidade e se são tomados os cuidados pra que a oferta desse curso não prejudique as outras atividades da unidade, isso é mais importante [...], na medida em que existe demanda e em continuando a haver demanda por um determinado curso, não tem razão em princípio pra você deixar de ofertá-lo, a menos que a oferta dele efetivamente vá prejudicar outras atividades (SG-02).

Observamos, portanto, que a reedição de cursos e o descumprimento da resolução não são considerados uma problemática para a PROPESP, e esse descumprimento é justificado pela constante procura pelos cursos e exigência da comunidade, desde que sejam ofertados com qualidade e sem prejuízos para o desenvolvimento das demais atividades acadêmicas. No entanto, a administração superior não tem como avaliar se os cursos ofertados têm qualidade e nem se prejudicam outras atividades acadêmicas, pois, pelo que levantamos, não existe de fato um acompanhamento avaliativo acerca da oferta desses na UFPA. Nas falas dos gestores é enfatizado que a não entrega dos relatórios finais inviabiliza o oferecimento da próxima edição do curso. Entretanto, já informamos aqui o descontrole dos relatórios finais, contradizendo, portanto, discursos apresentados.

Outra reflexão que tal dinâmica suscita é quanto à lógica mercantil presente nesse instituto. Foram 15 cursos seguidos, em que o quadro docente desse curso trabalhou incessantemente. A eventualidade da complementação

salarial, concretamente, tornou-se constante, se consideramos que grande parte dos professores se manteve nesses 15 anos. Uma coisa é fato: o coordenador/professor desse curso se manteve inalterado. Nesse sentido, questionamos a fala do SG-02 no sentido de que os cursos ofertados não prejudicam outras atividades.

É interessante destacar que os cursos das ciências exatas são os mais expostos à compressão espaço-temporal, causada pelos avanços tecnológicos, e mesmo pelas exigências da sociedade da informação e do conhecimento. Aliado a isso, a aplicabilidade dos conhecimentos dessa área, que é essencialmente de utilidade econômica e social, tem seu alcance a curto e médio prazos. Logo, sem dúvida, não faltará demanda para essa área. A mercantilização da pós-graduação *lato sensu* acaba assumindo uma dinâmica oportuna que gera lucros e mantém um mercado consumidor ávido por qualificação.

Ao investigarmos os cursos conveniados do ICEN, observamos que estes foram ofertados nos anos de 2008 e 2010 (os detalhamentos das despesas destes cursos constam no Apêndice B). Diferente dos cursos autofinanciados, a receita arrecadada expressa exatamente a realidade, e, nesse sentido, em 2008 o ICEN arrecadou R\$ 151.465,50 e, em 2010, R\$ 648.988,90. Quanto às despesas mais dispendiosas, verificamos que todos os cursos destinaram a maior parte de seus recursos para as despesas com funcionamento, como mostra a Tabela 17.

TABELA 17 - Despesas em % dos Cursos Conveniados do ICEN

CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO CONVENIADA	TOTAL DE RECEITA EM R\$	% DAS DESPESAS			
				Hora -Aula	Despesas Administrativas	Outras despesas	Despesas c/ coordenador
Residência em Arquitetura de Software	2008	CNPq	151.465,50	19,8	15	65,2	0
Produção de Material Didático para o Ensino de Química	2010	SEDUC	518.250,00	20,3	20	59,7	14,3
Informática Educativa		Prefeitura de Moju	130.738,90	43,8	15	41,2	7,95

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Acesso em fv/2013.

Nota 1: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

Verificamos que, de fato, os cursos conveniados têm pouca participação na movimentação dos recursos no ICEN, e retomando a fala do SP.A, parece que estes realmente não são alvos destes institutos. De acordo com esse professor, um elemento motivador forte é a complementação salarial e essa motivação é

alcançada a partir dos cursos autofinanciados, já que é nessa natureza de cursos que o pagamento de hora-aula é mais dispendioso.

Vale destacar ainda que os cursos conveniados ofertados pelo ICEN tiveram seus financiamentos custeados visando ao atendimento de órgãos públicos e ligados à educação, como a SEDUC e a Prefeitura de Moju, contrastando, portanto, com as várias repetições identificadas nessa unidade. Considerando que há uma demanda enorme (conforme destacou o SG – 01, SG-02 e o SC.A), não há qualquer interesse que estes sejam ofertados em convênio com alguma instituição interessada em atender à comunidade que necessite de tais cursos.

Ao compararmos as nuances entre o ICEN e o ICS, uma vez que este último ofertou a mesma quantidade total de cursos; percebemos a predominância de cursos autofinanciados, pois, como mostrou a Tabela 6 (p. 99), dos 38 cursos ofertados, 4 foram conveniados e 34 foram autofinanciados.

No que tange aos detalhamentos das despesas dos cursos autofinanciados, estes estão concentrados no Apêndice C. No ICS também identificamos o mesmo cenário do ICEN, isto é, um grande número de cursos que apresentam despesas menores ou maiores que as receitas previstas, sem qualquer nota explicativa nos pareceres acerca do restante dos recursos. Dos 33 cursos autofinanciados, 12 são divergentes no que tange às receitas e despesas. A recorrência desse fato só corrobora a importância de um detalhamento dos recursos no Relatório Final dos Cursos e de sua publicização eletrônica.

Na busca de uma análise dos dados, continuamos de forma especulativa a estabelecer as conexões que envolvem o fenômeno. Nessa direção, se consideramos que todos os cursos ofertados tiveram a efetivação de suas receitas previstas, observamos que anualmente houve acréscimo de montantes de recursos, como mostra a tabela 18 abaixo.

TABELA 18 - Total de Receitas Captadas pelo ICS a partir dos cursos autofinanciados – de 2008 a 2012

Em valores nominais R\$ 1,00

Ano	Total da Receita	
	Valor Nominal	Valor Corrente
2008	1.202.289	1.545.308
2009	1.843.233	2.258.708
2010	1.206.328	1.407.326
2011	290.675	318.003
2012	1.079.823	1.120.781

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFGA. Acesso em fev/2013.

Nota 1: Valores atualizados com o IPCA de jan/2013.

Nota 2: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

Observamos que os valores arrecadados pelo ICS são maiores que o ICEN em todos os anos do período investigado. É possível perceber ainda que nos anos de 2010 e 2011 também houve redução nos recursos captados, causada pela diminuição de cursos ofertados nesse período. Mas em 2012 já foi possível verificar um aumento na captação de receitas. Vale destacar ainda que os valores captados são bem significativos, principalmente no período de flexibilidade de oferta proporcionado pela administração da época.

No tocante aos percentuais de despesas dos cursos autofinanciados e ao que representam para a receita destes últimos, verificamos a mesma dinâmica do ICEN, ou seja, o pagamento de hora-aula é quem subtrai mais dos recursos arrecadados, conforme mostra a Tabela 19.

TABELA 19 – Receitas e Despesas dos cursos autofinanciados do ICS, de 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO	Total de Receita em R\$	% DESPESAS DOS CURSOS			
				Hora-Aula	Administrativas	Outras Despesas	Despesas c/ coordenador
01	Curso de Especialização em Análises Clínicas com Ênfase no Diagnóstico Laboratorial de Doenças Tropicais	2008	111.862,50	31,9	15	52,3	23,5
02	Curso de Especialização em Gerontologia		151.863,20	31,3	25	42,9	25,2
03	Curso de Especialização em Odontopediatria - 8a. Versão		158.304,00	55,7	15	31,0	0
04	Ortopedia Funcional dos Maxilares		158.304,00	24	15	60,5	0
05	Especialização em Endodontia		167.200,00	38,3	15	46,7	15,6
06	Nutrição Clínica		145.728,00	50,5	20	30,3	17,7
07	Especialização em Radiologia Odontológica		121.600,00	44,1	15	40,9	7,4
08	Especialização em Enfermagem em Terapia Intensiva		95.011,50	41	18	43,5	30,8
09	Saúde Coletiva		92.416,00	38,9	18	47,4	33,3
10	Curso de Especialização em Prótese	2009	172.800,00	50,5	20	31,6	20,3
11	Especialização em Implantodontia		279.360,00	53,9	20	25,7	17,9
12	Controle de Qualidade de Medicamentos		204.750,00	24,6	15	60,4	23,8
13	II Curso de Especialização em Urgência e Emergência		105.000,00	46,5	20	33,5	28,7
14	Enfermagem Oncológica		111.440,00	37,5	20	42,5	31,1
15	III Curso de Especialização em Saúde Mental e Justiça		193.515,00	38,8	25	37,9	16
16	Especialização em Dentística		139.680,00	66	20	14	6,3
17	Especialização em Endodontia		151.200,00	33,9	15	51,1	4,7
18	Especialização em Odontologia Para Pacientes com Necessidades Especiais		136.800,00	37,2	15	47,8	5,5
19	Curso de Especialização em Análises Clínicas		133.000,00	35,6	15	49,4	18,9
20	Pediatria, 2009		215.687,50	44,3	25	30,9	22,6
21	Segurança Alimentar e Nutricional	2010	134.190,00	32,8	15	52,2	23,6
22	Especialização em Farmácia Magistral		172.900,00	25,7	15	59,3	21,6
23	Especialização em Enfermagem Neonatal		114.870,00	49,1	20	30,9	27,7

24	Especialização em Radiologia		123.120,00	45,8	15	39,2	7
25	Dor Orofacial e Disfunção Temporomandibular		114.048,00	35	15	50	1,2
26	Especialização em Cirurgia e Traumatologia Buco Maxilo Facial		547.200,00	38	20	42	1,3
27	Especialização em Enfermagem em Terapia Intensiva	2011	144.200,00	49,6	20	30,4	21,8
28	Especialização em Farmacologia		146.475,00	50,8	16	33,2	19,3
29	Curso de Especialização em Pediatria 2012		282.397,50	40	20	40	22,9
30	Especialização em Enfermagem Oncológica		159.600,00	45,3	20	34,7	25,1
31	Especialização em Saúde Coletiva	2012	140.000,00	44,9	20	35,1	26,7
32	Especialização em Endodontia		130.320,00	44,8	15	40,2	14
33	III Curso de Especialização em Urgência e Emergência		173.600,00	40,8	18	39,4	34,3
34	Nutrição Oncológica		193.905,00	36,6	20	43,4	25,3

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line. Acesso em fev/2013.

Nota 1: Os percentuais de pagamento dos coordenadores estão incluídos no pagamento de hora-aula. Portanto, o percentual apresentado refere-se ao total gasto com hora-aula.

Nota 2: Os percentuais que não atingiram ou ultrapassaram 100% são dos cursos que tiveram suas despesas em desacordo o total de receitas prevista, conforme descrito no Apêndice C.

Nota 3: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

No ICS, a maioria dos cursos destina seus recursos para pagamento de professores, o que não impressiona, já que este é um instituto que apresenta um dos altos valores de mensalidades e de pagamento de coordenador de curso, mostrado nas Tabelas 9 e 10 (p. 105 e 108). No tocante à repetição dos cursos, verificamos que estes tiveram um intervalo de dois anos para que fosse ofertada uma próxima edição. Isso se dá pelo fato dos cursos desse instituto terem a duração de 18 meses, em geral.

Ressaltamos ainda que dos 34 cursos autofinanciados do ICS, 17 cursos ofertados no período analisado tiveram como despesa mais dispendiosa a hora-aula. Na mesma medida, 17 cursos destinaram maior parte dos seus recursos para a rubrica "outras despesas". Os pagamentos de coordenadores nesse instituto consumiram entre 1,2% e 34,3% do total das despesas com hora-aula, mas na maioria dos cursos (18 para ser exato) esse percentual ficou acima dos 20%. Se comparado com o ICEN (9 cursos tiveram mais de 20% das despesas com hora-aula destinadas para o coordenador), o pagamento de coordenador foi mais dispendioso no ICS, inclusive em valores absolutos, como é detalhado nos Apêndices A e C.

Acrescentamos ainda que a área da saúde também apresenta uma enorme compressão espaço-temporal, ocasionada pelas novas tecnologias que estão continuamente sendo modificadas. Nessa direção, também apresenta uma demanda constante interessada nos cursos *lato sensu*. No tocante à

complementação salarial advinda dos cursos do ICS, o resultado foi volumoso devido aos valores altos das mensalidades altas e ao período de funcionamento dos cursos ser maior.

No que tange às despesas e receitas dos cursos conveniados, o ICS ofertou quatro cursos nos anos de 2009, 2010 e 2011, e encontramos a seguinte dinâmica: em 2009, o total captado foi de R\$ 150.000,00, em 2010, foi R\$ 385.132,00 e, em 2011, R\$ 375.500,00. Logo, houve uma evolução crescente nos montantes arrecadados, apesar de aparentemente os cursos não serem prioridades nesse instituto. Quanto às instituições conveniadas, há presença mais efetiva de agentes públicos, tais como a Secretaria Estadual de Saúde do Pará, o Ministério da Saúde, exceto a Sociedade Amapaense de Pediatria, que é de cunho filantrópica, o que ratifica o prevailecimento de recursos indiretos à PGLS, em vez de recursos diretos para garantir sua oferta gratuita nas universidades públicas.

No que tange aos percentuais das despesas em relação ao total da receita recebida das instituições conveniadas, identificamos o seguinte movimento descrito na Tabela 20. Os detalhamentos completos das despesas estão concentrados no Anexo D.

TABELA 20 – Receitas e Despesas dos cursos conveniados do ICS, de 2008 a 2012

CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO CONVENIADA	TOTAL DE RECEITA EM R\$	% DESPESAS DOS CURSOS			
				Hora-Aula	Administrativas	Coordenador	Outras Despesas
Especialização em Gestão do Trabalho E Educação na Saúde	2009	SESPA	150.000,00	21,8	0	33,6	78,2
Gestão em Assistência Farmacêutica	2010	SESPA	385.132,00	14,8	0	16,8	85,2
Gestão do Trabalho e Educação na Saúde	2011	Ministério da Saúde	120.000,00	57,8	0	23,1	42,2
Pediatria Geral		Sociedade Amapaense de Pediatria - SAP	255.500,00	50	20	17,6	30

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line/UFPA. Acesso em jan/2013.

Nota 1: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

A dinâmica encontrada foi semelhante ao do ICEN, ou seja, todos os cursos conveniados destinaram maior parte de seus recursos também para sua própria manutenção, com exceção de um curso. Além disso, as instituições conveniadas também são órgãos públicos, principalmente estaduais. Dada a pouca participação dos cursos conveniados no ICS, parece que nessa unidade essa

natureza de cursos não é prioridade também. Vale acrescentar que apenas um curso dispensou despesas para pagamento de taxas administrativas destinadas à PROAD, PROPESP, FADESP, Unidade Gestora e Executora.

A mesma dinâmica é encontrada no ICED. Consistentemente, os recursos vindos dos convênios são para financiar a estrutura do curso, principalmente porque neste instituto apenas dois cursos destinaram verbas para a universidade. Além disso, todos os cursos conveniados foram custeados pelo Ministério da Educação, ou seja, o financiamento dos cursos *lato sensu* é exclusivamente vindo de um órgão público, responsável por gerenciar as ações da política educacional nacional.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* no ICED têm algumas particularidades que merecem ser destacadas. Inicialmente é importante frisar que este nunca ofertou cursos autofinanciados devido às deliberações coletivas da congregação desse instituto, ressaltadas nas falas dos sujeitos do SM.D e SP.C. Aliado a isso, a Tabela 6 (p. 99) mostrou que dos 18 cursos ofertados, 6 foram gratuitos e 12 conveniados. Além disso, e baseando-nos nas entrevistas realizadas, inclusive a partir de trechos já expostos anteriormente, percebemos que os cursos *lato sensu* conveniados foram ofertados porque estavam inseridos no contexto de ações que estavam sendo priorizadas pelo MEC, com ênfase principalmente para a educação infantil no Estado do Pará, tanto que sete dos cursos ofertados são nessa área.

Na tabela 21 abaixo, encontramos os montantes anuais captados por cursos dessa natureza, nos anos de 2008 a 2012, e tais montantes se caracterizaram bastante variáveis, conforme visualização.

TABELA 21 - Total de Receitas Captadas pelo ICED a partir dos cursos conveniados– de 2008 a 2012

Em Valores nominais R\$ 1,00

Ano	Total da Receita	
	Valor Nominal	Valor Corrente
2008	400.000	514.122
2009	280.655	343.917
2010	169.000	197.159
2011	2.239.022	2.449.527
2012	200.000	207.586

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Acesso em jan/2013.

Nota 1: Valores correntes atualizados com o IPCA de jan/2013.

Nota 2: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

O montante de recursos captados no período analisado, a partir dos cursos conveniados do ICED, teve sua maior captação em 2011, representando atualmente R\$ 2.449.527,00. Portanto, 2011 foi o ano com maior atuação do MEC em financiar esses cursos, todos na área da educação infantil. Na tabela 22, observamos os percentuais de despesas em relação às receitas. Acrescentamos que no Apêndice E consta o detalhamento da distribuição dos recursos no ICED.

TABELA 22 - Receitas e Despesas dos cursos conveniados do ICED, de 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO	TOTAL DA RECEITA	% DESPESAS DOS CURSOS			
				Hora-Aula	Administrativas	Outras Despesas	Despesas c/ coordenador
01	Curso de Especialização em Gestão Escolar – à distância	2008	400.000,00	52,9	0	47,1	5,7
02	Organização Curricular e Docência no Ensino Médio Integrado	2009	185.000,00	52,9	5	42,1	18,4
03	Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental		95.655,40	0	0	100	0
04	Especialização em educação infantil – Belém	2010	169.000,00	19,2	0	80,6	11,1
05	Especialização em Educação Infantil - Altamira	2011	190.000,00	15,2	0	84,8	0
06	Especialização em educação infantil - Belém		190.000,00	15,2	0	84,8	0
07	Especialização em educação infantil - Marabá		190.000,00	13,9	0	86,1	0
08	Especialização em educação infantil - Santarém		190.000,00	15,2	0	84,8	0
09	Especialização em educação infantil - Bragança		190.000,00	13,9	0	84,1	0
10	Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade no Campo na Amazônia.		860.000,00	0	0	100	0
11	Curso de Especialização em Gestão Escolar – a distância		429.021,73	0	0	100	0
12	Especialização em Docência na Educação Infantil	2012	200.000,00	20,2	20	59,8	20,2

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Acesso em jan/2013.

Nota 1: Os percentuais de pagamento dos coordenadores estão incluídos no pagamento de hora-aula. Portanto, o percentual apresentado refere-se ao total gasto com hora-aula.

Nota 2: Os percentuais que não atingiram ou ultrapassaram 100% são dos cursos que tiveram suas despesas em desacordo o total de receitas prevista, conforme descrito no Apêndice E.

Nota 3: Os recursos estão dispostos em valores nominais conforme discriminados no sistema.

Observamos então o mesmo padrão nos percentuais de despesas, se comparados com o ICEN e ICS. Estes percentuais são essencialmente para manter o funcionamento dos cursos, principalmente porque estes são ofertados em outros *campi* da UFPA. Apenas dois cursos dispensaram a maior parte de seus recursos para pagamento de hora-aula dos professores, comprometendo 52,9% do total da receita vinda do convênio – Gestão Escolar a Distância e Organização Curricular e Docência no Ensino Médio.

No tocante ao pagamento dos coordenadores, sete cursos não destinaram recursos para essa despesa (conforme especificado no Apêndice E), três tiveram as despesas entre R\$ 8.170,00 e 18.000,00. Vale frisar que apesar de serem informados os percentuais de valor da hora-aula, mas estas são pagas quase em todos os cursos mediante bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Sobre esse pagamento de bolsas, o SC.C destaca que:

[...] hoje todos os projetos do governo federal são pagos, o professor é pago pelo sistema de bolsas, então isso já tá definido, a cada 60 horas são duas bolsas no valor de R\$ 1.300,00, eu já fiz essa conta e dá R\$ 80,00 reais por hora, entendeu, é troco! Fração mesmo, porque vejo no nosso caso a maioria dos professores, 98% dos professores que trabalham nos cursos são doutores, e uma hora-aula de um doutor à R\$ 80,00 é troco, mas é o valor que o Ministério paga, e ai felizmente a gente não teve dificuldade de conseguir pessoas, a dificuldade de pessoas é em virtude do sistema só que só pode ser uma bolsa a cada mês, e ai as pessoas dizem não, mas em termos de valor, tem algumas pessoas não são muitas não, algumas pessoas protestam, mas pelo menos eu trabalho assim quando a pessoa vem eu também digo logo o valor é tal e quem quiser vai, fico muito chateada quando as pessoas se dirigem a mim pra reclamar de valor de bolsa, isso não me pertence, meu papel é só de informar o valor pra que a pessoa esteja muito consciente da escolha que faz, ninguém é obrigado a trabalhar entendeu, a questão é que o critério não é nosso, te confesso que não sei nem qual é o critério adotado pelo FNDE pra definir esse valor, [...], a principal queixa dos professores é o fato de apenas uma bolsa porque isso está inviabilizando, por que tá inviabilizando? Porque não tem pessoas pra trabalhar porque tem universidades a nossa é um exemplo tem muitos projetos financeiros pagos pelo sistema de bolsas e a exemplo o PARFOR que absorve muita gente, então trabalhou no PARFOR já não trabalha em mais nada, a rigor. Aí é complicado! (SC.C).

Observamos na fala do SC.C que o pagamento da hora-aula nos cursos ofertados pelo MEC em parceria com a UFPA não é atrativo para alguns professores, e atualmente, estes precisam fazer a escolha no que atuarão, ou em cursos *lato sensu* ou no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. É importante retomarmos as motivações que envolvem os sujeitos entrevistados e que participam de cursos conveniados, pois de fato precisa-se de compromisso social e de motivações pessoais para atuar nesses cursos.

Ainda sobre a dinâmica dos recursos, verificamos que houve pouca destinação para pagamento de taxas administrativas, presentes em apenas dois

curros. Um deles pagou apenas a taxa de 5% para a FADESP, por gerenciar os recursos do curso. Concretamente, o ICED se beneficiou apenas em um curso (em 2012), em que foram destinados os 5% para a unidade gestora. Nos demais cursos não houve despesas com esses fins.

De acordo com o SC.C, anteriormente não havia destinação para pagamento das taxas administrativas, até porque o orçamento vinha fechado do MEC e não podia ser alterado. No entanto, os pareceristas da Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa do CONSEPE cobravam, como ressalta:

[...] No orçamento do curso de especialização não tava previsto pagamento de taxas da universidade, do ICED, da universidade, não tinha! Quando eu encaminhei o projeto me cobraram e eu tive que justificar que não podia, mas quando chega na mão do parecerista ele não aceita, independente de não está tem que ter, aí isso me custou tanto trabalho ida e vinda do projeto que quando foi agora eu nem quis saber da determinação do Ministério, eu vou prever os percentuais e foi isso que eu fiz entendeu, fiz a previsão de taxas pra universidade, do instituto, da FADESP e tudo que o projeto mandava (SC.C).

Portanto, a destinação de recursos para taxas administrativas decorreu principalmente de pressões externas por parte das instâncias deliberativas da UFPA. Entretanto, no período em que analisamos, essas despesas não contribuíram para melhorias da infraestrutura deste instituto, como aconteceu nas demais unidades acadêmicas investigadas neste trabalho, fato comprovado nas falas dos sujeitos SC.A e SP.A, já apresentadas anteriormente.

Partindo dos dados apresentados nessa seção, foi possível identificar que os cursos conveniados estão na direção de receber recursos quase que exclusivamente para manutenção do funcionamento dos cursos ofertados, ficando sob a responsabilidade dos coordenadores destes estabelecer as prioridades nos gastos. Esse argumento é o mais propalado para justificar a cobrança no interior de uma universidade pública.

Se considerarmos que os recursos são utilizados mais para complementação salarial, e que esta é um indicativo de mercantilização, então, os cursos autofinanciados são aqueles que mais mercantilizam a PGLS na UFPA, principalmente pela ausência de um parâmetro para se estabelecer valores monetários nessa mercadoria.

3.4 – O Movimento das Receitas Próprias e sua relação com o financiamento da UFPA

Já sabemos que um forte argumento na defesa da cobrança de mensalidade nos cursos de pós-graduação *lato sensu* se dá por esta possibilitar captar recursos próprios para manutenção desses, bem como para compor o orçamento da UFPA, uma vez que esta recebe pelo menos 5% do valor das receitas de um curso, os quais são distribuídos para a PROAD (3%), a PROPESP(2%) e para as unidades acadêmicas – unidade gestora, 5%, e unidade executora, 5%. Vale lembrar que diante da redução orçamentária de custeio das IFES por parte do Governo Federal e da estrutura da UFPA e seus *campi* no interior do estado, os cursos de especialização constituem uma das estratégias de captação de recursos para o financiamento dessa instituição.

As receitas que compõem o orçamento da UFPA são advindas de três tipos de fontes de recursos, a saber: Receitas do Tesouro Nacional⁴⁰; Receitas Próprias⁴¹ e Receitas de Convênios⁴², e grande parte da composição orçamentária é constituída de repasses federais para manutenção e desenvolvimento da IFES. De acordo com os Anuários Estatísticos da PROPLAN/UFPA, as receitas da UFPA entre 2008 a 2011, estavam distribuídas, conforme mostra a Tabela 23. Destacamos que esses recursos são apenas para sua manutenção, não estando incluídos os recursos para pagamento de pessoal, que representa a maior despesa das IFES.

TABELA 23 – Distribuição Orçamentária da UFPA por fonte de receita – de 2008 a 2011

Valores em milhões R\$

Fonte de Recursos	Anos							
	2008		2009		2010		2011	
	Previsão	Execução	Previsão	Execução	Previsão	Execução	Previsão	Execução
Tesouro Nacional	662.653.224	628.171.361	784.008.603	768.833.362	876.088.753	847.461.583	947.337.305	930.588.394
Recursos Próprios	9.171.484	5.650.180	18.628.807	7.461.058	20.965.431	12.483.681	35.770.256	16.937.930
Recursos de Convênios	76.368.811	72.082.487	91.102.719	91.079.540	98.605.011	98.354.385	125.250.279	100.887.640
Total Geral	748.193.520	705.904.028	893.740.228	867.373.960	995.659.195	958.299.650	1.108.357.837	1.048.413.963

⁴⁰ São os recursos provenientes dos impostos, taxas e contribuições (AMARAL, 2003).

⁴¹ As receitas próprias são os recursos adquiridos a partir da prestação de serviços junto à sociedade (*idem, ibidem*).

⁴² De acordo com Amaral (2003), as receitas de convênios são compostas por recursos oriundos de contratos/convênios com órgãos públicos e/ou privados.

Fonte: Anuário PROPLAN 2009, 2010, 2011, 2012. Acesso em dez/2012.

Nota 1: Valores atualizados com o IPCA de jan/2013.

Verificamos que houve um crescimento anual no total de recursos recebidos pela UFPA, assim como em cada fonte de receita, considerando-se tanto os valores previstos quanto os executados. Ratifica-se, assim, que as receitas advindas do Tesouro Nacional são as mais consistentes para o orçamento da UFPA, logo, são de fato estas receitas que garantem o desenvolvimento das atividades nessa universidade, bem como a manutenção de sua infraestrutura. O gráfico 3 mostra a evolução orçamentária a partir dos valores executados.

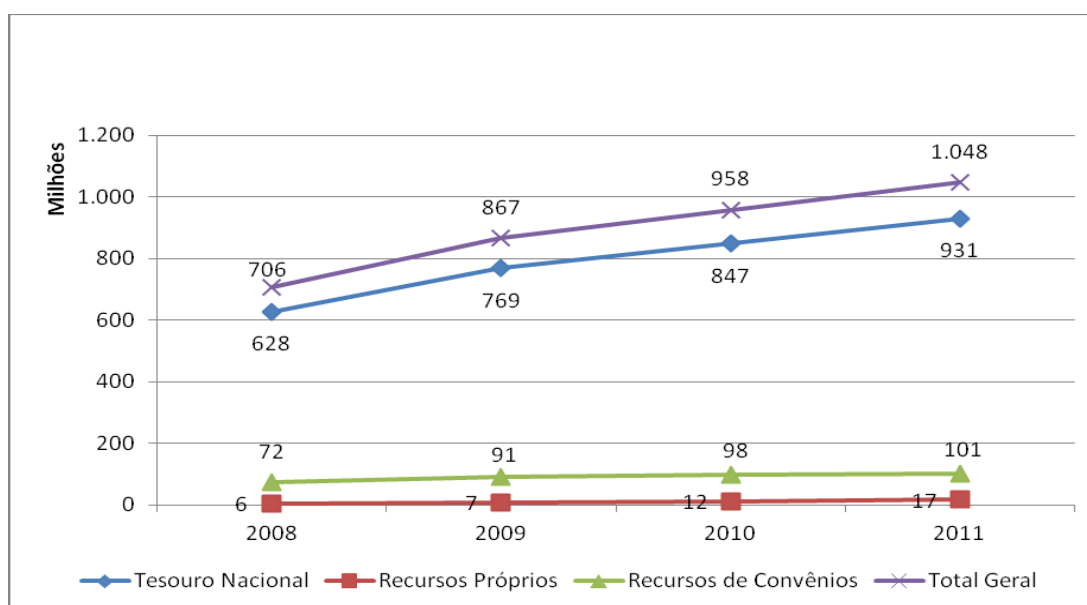


GRÁFICO 3 - Evolução da Distribuição Orçamentária da UFPA, em valores correntes executados, por fonte de receita – de 2008 a 2011

É evidente o crescimento na evolução dos recursos executados anualmente em todas as fontes de receitas. No tocante as demais receitas, estas também tiveram crescimento anual entre 2008 e 2011. No entanto, as receitas próprias são as com menor participação na composição orçamentária da UFPA. Além disso, verificamos uma grande variação entre os valores previstos e os executados, presente em todos os anos. Já as receitas de convênios possuem o segundo maior volume de recursos. Mas apesar do crescimento anual, estas ainda são parcas em relação aos repasses do Governo Federal.

A composição percentual dos recursos da UFPA que foram executados no período de 2008 a 2011 foram assim se constituindo:

**TABELA 24 – Composição Percentual dos Recursos Executados da UFPA -
2008 a 2011**

ANOS	Fontes de Receitas em %		
	Tesouro Nacional	Receitas próprias	Receitas de convênios
2008	89	0,8	10,2
2009	88,6	0,9	10,5
2010	88,4	1,3	10,3
2011	88,8	1,6	9,6

Fonte: Anuário PROPLAN 2009, 2010, 2011, 2012.

A partir da visualização dos dados acima, constatamos que, apesar de ter havido um crescimento em montante de valores, os percentuais mostram que houve redução dos recursos do Tesouro Nacional e das receitas de convênios, em relação ao total captado por ano. Mesmo tendo menor atuação no orçamento da UFPA, as receitas próprias mostraram evolução dos recursos, que, em termos percentuais, entre 2008 a 2011, dobraram sua participação.

Depreendemos, portanto, que no período analisado houve ampliação na busca por captação de receitas próprias. Diante da redução na oferta dos cursos *lato sensu* entre 2010 e 2012, inferimos que essa ampliação se deu a partir de outros mecanismos, os quais precisariam de uma análise mais detalhada para identificá-los, o que, entretanto, extrapola os objetivos de nossa pesquisa.

Inicialmente, nossa pesquisa intencionava apresentar os detalhamentos dos montantes captados para pagamento dos diferentes intervenientes (Administração Superior – PROAD e PROPESP, FADESP e Unidade Gestora e Executora) nos três institutos que estamos investigando (ICEN, ICS e ICED). Entretanto, o sistema de pós-graduação *on line* não especifica os valores por interveniente, apenas o total destinado para essa rubrica. Ao confrontarmos os Pareceres da Câmara do CONSEPE, encontramos uma grande maioria que faz essas delimitações. Contudo, os valores totais para as despesas com os intervenientes divergiam com o apresentado no sistema *on line*. Diante disso, optamos por mais uma vez considerar os valores apresentados no sistema.

Nesse cenário, ao analisarmos o total dos recursos repassados para pagamento dos diferentes intervenientes, no período de 2008 a 2012, obtivemos os seguintes valores demonstrados na Tabela 25.

TABELA 25 – Total de recursos captados a partir do pagamento dos diferentes intervenientes, por unidade acadêmica – de 2008 a 2012

Valores em milhares R\$

UNIDADE ACADÊMICA	ANO					TOTAL GERAL
	2008	2009	2010	2011	2012	
ICEN	386.386	339.133	351.805	39.804	72.866	1.189.994
ITEC	240.826	71.827	102.392	-	23.257	438.302
ICED	-	11.335			41.517	52.852
ICJ	-	-	-	-	108.386	108.386
ICS	267.908	438.474	247.385	113.095	213.789	1.280.650
ICB	24.155	19.739	102.155	31.015	-	177.064
ILC	142.246	121.254	-	30.119	14.248	307.867
ICA	7.252	7.411	-	-	-	14.663
IG	127.669	248.586	-	509.686	-	885.941
ICSA	216.856	56.174	121.454	92.029	224.065	710.578
IFCH	51.412	167.292	-	149.426	56.759	424.890
IEMCI	176.416	76.826	-	-	22.668	275.910
NMT	47.049	76.783	-	31.532	-	155.365
NUMA	164.080	69.597	35.367	15.516	13.926	298.485
NAEA	53.983	-	-	-	-	53.983
NCADR	-	-	-	-	-	-
HUBB	43.476	-	-	12.096	-	55.572
INTERIOR	157.202	96.389	229.894	12.014	12.460	507.959
TOTAL GERAL	2.106.916	1.800.820	1.190.451	1.036.333	803.942	6.938.461

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line. Acesso em jan/2013.

Nota 1: Valores atualizados com o IPCA de jan/2013.

É possível observar que algumas unidades contribuíram mais consistentemente nos repasses para a universidade, tais foram: Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICEN, Instituto de Ciências da Saúde – ICS (repassou o maior volume de recursos), o Instituto de Geociências – IG e o Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas – ICSA. Observamos que essas unidades são áreas extremamente atrativas para a sociedade do conhecimento e da informação e, conseqüentemente, mais afetadas pela compressão espaço-temporal. Aliado a isso, o conhecimento pluriversitário, analisado por Santos (2010), encontra nessas áreas a consolidação de suas premissas. Soma-se a isso, a exigência de um perfil de profissionais qualificados para atuar nesses mercados extremamente inconstantes e, ao mesmo tempo, competitivos e excludentes. Nessa perspectiva, a formação nos cursos *lato sensu* é essencial para a aquisição das habilidades profissionais para disputa de vaga no mercado de trabalho.

Apesar de a grande maioria das unidades ter pouca participação de repasses de recursos, o Hospital Universitário Barros Barreto – HUBB, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, Instituto de Ciências da Educação – ICED e

Instituto de Ciências da Arte – ICA foram os que tiveram a menor participação, e o NCADR, que ofereceu apenas cursos gratuitos no período analisados.

Os montantes captados com despesas administrativas, por ano, decresceram, sendo 2008 e 2009 os anos em que houve a maior arrecadação de recursos, com R\$ 2.106.916,00 e R\$ 1.800.820,00, respectivamente. Entretanto, verificamos que os valores totais não foram desprezíveis no período analisado. Se compararmos com as receitas que compõe os “recursos próprios” apresentados na Tabela 20, e considerarmos que de fato a captação dos montantes por unidade acadêmica foram materializados, percebemos que os cursos *lato sensu* tiveram um crescimento inverso, à medida que os recursos próprios cresciam, as receitas advindas dos cursos *lato sensu* decresciam, apresentando os seguintes percentuais de participação nos valores executados: em 2008, representou 37%, em 2009, foi 24%, em 2010, 9,5%, e em 2011, 6,1%. Logo, a política de maior controle dos cursos mencionado pelo SG-02 teve grande influência tanto no quantitativo dos cursos quanto, conseqüentemente, na arrecadação dos recursos próprios.

Diante do cenário apresentado, a análise dos dados demonstra e reafirma o caráter público da UFPA, que se sustenta e mantém suas atividades essencialmente com recursos públicos. Logo, a busca por captação de recursos para avolumar as receitas da UFPA são estratégias que têm contribuído sim para sua manutenção, até porque os valores não são tão ínfimos, afinal são muitos milhões envolvidos, mesmo não tendo tanta representatividade no seu orçamento geral.

Em contrapartida, se analisarmos a estrutura da UFPA e sua distribuição nos vários municípios que compõem o Estado do Pará, e mesmo as assimetrias entre os *campi* do interior, esses são valores muito insuficientes, tanto dos recursos advindos do Governo Federal como das outras fontes de receitas próprias. De fato, há uma necessidade gigantesca de haver mais repasses para a manutenção dessa universidade. Ao estudar as ideias centrais que envolvem a expansão do mercado educacional e como a universidade deveria se adequar, Santos (2010) afirma que:

Em face disto, o atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade (p. 31).

Nessa direção, há duas saídas para tal situação: ou cobra-se mais e se pressiona o Estado na sua participação em oferecer possibilidades reais de manutenção e funcionalidade das IFES e que se permitam desempenhar sua função com qualidade, ou então será necessário investir muito mais na insana busca por novas formas de arrecadar recursos próprios, adequando-se a qualquer lógica que garanta a sobrevivência das universidades públicas. E, nesse sentido, em breve todas as atividades da UFPA estão sob a lógica da privatização e mercantilização da educação, no seu formato mais perverso de destruição dos direitos sociais, a educação pública, gratuita e de qualidade nos estabelecimentos oficiais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de mercantilização da educação superior brasileira, a partir dos cursos de pós-graduação *lato sensu* autofinanciados e conveniados na UFPA, no período de 2008 a 2012, os quais estão submetidos à lógica mercantil, devido às cobranças de taxas e mensalidades para sua oferta e por favorecimentos que tal prática suscita, como complementação salarial e distribuição de recursos.

Para alcançarmos os objetivos propostos, optamos pela aproximação de um caminho teórico e metodológico que permitisse estabelecermos análises críticas e partimos de uma compreensão de realidade concreta, pautada em fatos reais e dinamicamente relacionados com o contexto político-econômico e social, em âmbitos mundial e nacional, os quais inevitavelmente produzem efeitos, num jogo dialético que considere as interrelações das ações e reações do fenômeno investigado, os quais são mutáveis, contraditoriamente opostos e unificados.

Para a constituição deste estudo, partimos da premissa de que a universidade pública tem se distanciado da concepção de uma instituição social com atendimento prioritário à sociedade, e da efetivação no oferecimento de uma educação exclusivamente pública e gratuita, conforme referenciada na CF/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros atos legais mais específicos, como o Regimento Geral e Estatuto da Universidade Federal do Pará – UFPA, lócus de nossa investigação.

A adoção de posturas pouco claras quanto ao seu caráter público tem propiciado a lógica mercantil no interior das universidades públicas, o que aliado ao contexto mundial e nacional de defesa da educação-serviço, e, portanto, a uma ideia de mercadoria passível de ser comercializada, gera a contradição mais estruturante, qual seja a cobrança de taxas e mensalidades na oferta de cursos *lato sensu*, contradizendo as legislações nacionais que estabelecem o ensino gratuito em estabelecimentos oficiais.

No que tange às aproximações com o contexto político-econômico mundial, as últimas décadas fizeram emergir um novo modelo de sociabilidade, na busca por superar a crise econômica da década de 1970 e por propiciar o

crescimento econômico e a acumulação do capital. Nessa direção, as estratégias adotadas foram para estabelecer uma nova racionalidade na atuação do Estado – pautada nas premissas do neoliberalismo, principalmente para a promoção dos serviços sociais, o qual vem se distanciando da sua oferta e não encarando-os como um bem público e de acesso a todos os cidadãos, mas como um bem público no sentido de um serviço prestado e, portanto, podendo ser cobrado ou não (ANDERSON, 1995).

Somado a isso, reestruturaram-se as formas de produção, visando essencialmente combater a saturação econômica, mediante um conjunto de medidas econômicas que implicaram diretamente a constituição de um perfil de profissional que se adequa a esse cenário, o qual precisa ser qualificado, polivalente, flexível e dinâmico, e cujas bases foram inspiradas nos ideais toyotistas (NETTO e BRAZ, 2010). Aliado a isso, o atual modelo de sociabilidade capitalista vem se mundializando globalmente, na busca sempre cíclica de novas formas de expansão dos mercados, partindo da liberalização econômica de serviços até então pouco explorados, ou seja, a adoção de produzir novas mercadorias.

A resultante das ações em âmbito mundial provocou os seguintes efeitos em nosso país: a Reforma do aparelho estatal que, entre outras medidas, transferiu a educação para o setor de serviços não exclusivos do Estado; confusão entre as concepções de público e privado, pois atualmente se encontram interpenetrados e constituíram o público não-estatal, e nessa direção uma determinada atividade pode ser ofertada tanto do estatal quanto do privado; e adoção de práticas mercantis e privatizantes dentro das IES públicas.

Nessa perspectiva, a educação foi incluída como um setor de serviço, sendo passível de ser mercantilizada. Especificamente, a pós-graduação *lato sensu* – PGLS assume dupla função: na mesma medida em que forma o profissional para atender às exigências que o mercado capitalista requer, concomitantemente, constitui-se enquanto mercadoria, cuja forma mais contraditória de mercadorização é encontrada nas universidades públicas, fato não exclusivo do Brasil, mas compartilhado por outros países periféricos e semiperiféricos do globo⁴³.

⁴³ O caso das universidades públicas argentinas foi bastante estudado e divulgado por Gentili (1998; 2001).

A mercantilização da PGLS também se constituiu a partir da aprovação de um conjunto de atos regulatórios que a retiraram da política nacional de pós-graduação, uma vez que a mesma não é contemplada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, além de não ter um órgão regulador para esse nível (a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, desde 1999, é responsável apenas pelo mestrado e doutorado). Além disso, o Ministério da Educação, em 2002, aprovou parecer que regularizava a cobrança de mensalidades em estabelecimentos oficiais (Parecer CNE/CES nº364/2002).

No tocante à UFPA, a introdução da lógica mercantil na PGLS não se deu de forma pacífica, sendo marcada por muitos embates entre a administração superior e os movimentos docente e estudantil. Entretanto, desde 2007, a prática de oferta de cursos autofinanciados e conveniados já estava regulamentada pela Resolução nº 3.529/2007 (a qual foi revogada e vigora atualmente a Resolução nº 4.065/2010). Após as entrevistas realizadas, identificamos que a razão para cobrança das mensalidades se justifica pela ausência de financiamento por parte do MEC para ofertar a PGLS, bem como pelo aparato jurídico permitindo tal prática, inclusive em âmbito local.

Aliado a isso, alguns sujeitos destacaram que a cobrança de mensalidades e a possibilidade de complementação salarial não influenciam no perfil de universidade pública que a UFPA é, tanto que em determinado período histórico desta, os cursos autofinanciados foram considerados importantes. Destacamos ainda que, para determinados sujeitos, a transformação dessa realidade está limitada à conscientização dos professores, os quais se acomodaram e aceitaram tal dinâmica, aliada à possibilidade de avolumar seus salários. Alguns sujeitos ainda ressaltaram que a complementação salarial inclusive burla a dedicação exclusiva dos docentes.

No tocante às motivações dos professores e coordenadores dos cursos autofinanciados e conveniados, percebemos algumas especificidades desses sujeitos. Para os coordenadores, não houve uma motivação prévia que os estimulasse. A oferta dos cursos se deu a partir de uma deliberação coletiva com seus pares. Acrescentamos que no caso do coordenador de curso conveniado, este se motivou posteriormente mediante o compromisso social que tem com a área do conhecimento em que está inserido. Os professores demonstraram uma motivação política e de comprometimento social também. No caso do sujeito

professor de curso autofinanciado, este informou que seu amadurecimento político fez com que parasse de atuar nos cursos dessa natureza há mais de 10 anos.

Outro elemento suscitado nas entrevistas refere-se ao perfil de profissional qualificado que é formado nesses cursos. Nesse sentido, todos os sujeitos destacaram a importância da PGLS enquanto complemento e aperfeiçoamento da graduação. Além disso, houve algumas especificidades quanto a essa formação que merecem destaques:

- a) Os sujeitos gestores da UFPA acrescentaram ainda a importância desse nível de ensino para o alcance dos objetivos primordiais da universidade que é de formar pessoal qualificado para atuar no mercado;
- b) Um coordenador de curso autofinanciado destacou que os cursos que ofertou permitem aos alunos terem um sucesso profissional, o que justifica a existência desses cursos, uma vez que é atendida a sua finalidade, que é de permitir a conquista de uma vaga no mercado de trabalho;
- c) Um coordenador de curso conveniado e um professor conveniado ressaltaram que os cursos conveniados em que atuam permitem a formação de um profissional sensível aos problemas de sua área de atuação, o que terá implicações direta no público com que lida diariamente.
- d) Um professor de curso autofinanciado acrescentou ainda que, embora seja um aperfeiçoamento importante, os cursos de PGLS foram descaracterizados e assemelhados a uma atividade de extensão. Além disso, a cobrança de mensalidades propiciou a elitização desse nível de ensino.

As falas dos sujeitos entrevistados suscitaram ainda reflexões acerca do financiamento dos cursos *lato sensu*, relacionado à garantia da universidade pública em oferecê-los gratuitamente. No entanto, foi mencionado que a estrutura do MEC vem privilegiando áreas específicas para firmar convênios, portanto, destinando recursos indiretos para oferta desses cursos. No que tange ao uso dos recursos captados a partir das mensalidades ou dos repasses das instituições conveniadas, esses foram destinados para a manutenção das estruturas das unidades acadêmicas e pagamento de horas-aula e despesas administrativas, evidenciadas principalmente nas vozes do professor e coordenador autofinanciados.

Diante desse cenário, investigamos ainda o movimento dos recursos captados pelos cursos autofinanciados e conveniados nas seguintes unidades acadêmicas: Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICEN, Instituto de Ciências da Saúde – ICS e Instituto de Ciências da Educação, os quais foram selecionados por terem oferecidos o maior quantitativo desses cursos no período analisado, tendo sido: 34 cursos autofinanciados no ICEN e ICS, e 12 cursos conveniados no ICED. Os dados coletados tiveram como fonte o Sistema de Pós-Graduação *On Line* da UFPA, os Pareceres de Aprovação da Câmara de Pós-Graduação do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão – CONSEPE, os Projetos Pedagógicos e os Relatórios Finais dos cursos dos institutos acima mencionados.

A intenção inicial da pesquisa era confrontar as informações entre as diferentes fontes. Contudo, o cenário que encontramos foi de descontrole e/ou insuficiência de acompanhamento dos cursos *lato sensu* por parte da administração superior da UFPA, haja vista que: nos projetos pedagógicos não há detalhamento das receitas e despesas dos cursos; os relatórios finais não estão disponibilizados no sistema *on line* e quando encontrados estes são referentes à edições anteriores e, muitas vezes, são relatórios acadêmicos parciais; não há a publicização dos relatórios financeiros dos cursos e, há divergência no total quantitativo dos cursos. O descontrole no acompanhamento dos cursos por parte da administração superior da UFPA é justificado pela transferência das responsabilidades para as unidades acadêmicas, conforme foi destacado pelos sujeitos gestores.

Sobre as receitas e despesas dos cursos no ICEN, identificamos que no período de 2008 a 2012, houve variação do montante captado nos cursos autofinanciados, tendo em 2009 o maior montante captado (R\$ 1.197.736,00). Quanto à distribuição dos recursos, estes foram em sua maioria destinados a pagamento de hora-aula (24 cursos utilizaram cerca de 50% da receita para essa rubrica e 10 cursos destinaram em média 50% dos recursos para a rubrica “outras despesas” que inclui diárias, passagens, apoio técnico, reserva técnica, entre outros). Os cursos conveniados desse instituto foram todos celebrados com órgãos públicos (SEDUC, CNPq e Prefeitura do Moju) e tiveram a maior captação em 2010 (R\$ 648.988,90). As despesas desses cursos foram principalmente para a rubrica “outras despesas” (em média 41% a 65% da receita).

No ICS foi identificado que, no período analisado, o total das receitas dos cursos autofinanciados oscilou, entretanto foi maior que o do ICEN, sendo o maior montante captado em 2009 (R\$ 1.843.232,50). A distribuição dos recursos se deu na mesma medida: 17 cursos destinaram em média 50% das suas receitas para pagamento de hora-aula e 17 utilizaram 50% dos recursos para “outras despesas”. No que tange aos cursos conveniados, estes foram firmados principalmente com 2 órgãos públicos e com 1 entidade filantrópica (Secretaria Estadual de Saúde do Pará, Ministério da Saúde e Sociedade Amapaense de Pediatria), tendo o maior montante sido captado em 2010 (R\$ 385.132,00). Os recursos recebidos foram essencialmente para pagamento da rubrica “outras despesas” (em média 42% a 78%).

O ICED, historicamente, nunca ofertou cursos autofinanciados, devido à deliberação coletiva da congregação dessa unidade. Dos 12 cursos conveniados ofertados entre 2008 e 2012, o maior montante captado foi em 2011 (R\$ 2.049.021,73). Todos os convênios foram celebrados com o MEC, sendo priorizada a área de educação infantil. Além disso, as despesas foram essencialmente para a rubrica “outras despesas” que consumiu entre 42% a 100% dos recursos. Apenas dois cursos destinaram maiores despesas para o pagamento de hora-aula (cerca de 50%). Acrescentamos que apenas dois cursos destinaram pagamento para os diferentes intervenientes (PROAD, PROPESP, FADESP, Unidade Gestora e Executora).

O orçamento da UFPA é constituído essencialmente por recursos do Tesouro Nacional (cerca de 89% da receita total entre 2008 e 2012). As receitas próprias, ou seja, aquelas advindas dos serviços ofertados, corresponderam, no período analisado, entre 0,8% e 1,6%. Ao analisarmos a representatividade dos recursos captados pelos cursos autofinanciados e conveniados no orçamento dessa universidade, foi possível observar que as unidades que mais repassaram recursos para os diferentes intervenientes foram: o ICEN (R\$ 985.515,20), o ICS (R\$ 1.087.663,26), o Instituto de Geociências – IG (R\$ 768.075,00) e o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA (R\$ 618.665,21).

Em contrapartida, algumas unidades tiveram menores participações com a transferência de recursos para a UFPA, tais foram: o Hospital Universitário Barros Barreto – HUBB, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, Instituto de Ciências da Educação – ICED e Instituto de Ciências da Arte – ICA e o Núcleo de

Ciências Agrárias e Desenvolvimento Regional – NCADR (que ofereceu apenas cursos gratuitos). Apesar de não ter grande contribuição no orçamento da UFPA, os recursos captados por esses foram na ordem de R\$ 2.106.916,00 a R\$ 803.942,00. Portanto, apesar da redução que sofreu entre 2008 e 2012, não são valores tão desprezíveis.

Diante do exposto, considerando o contexto político-econômico atual e mediante os resultados da pesquisa e das análises e reflexões que vimos estabelecendo com as bibliografias que fizemos ao longo desse trabalho, é possível fazermos algumas inferências e inquietações que tal fenômeno demonstrou, as quais precisam estar materializadas nessa seção.

Aliado a isso e na busca por identificar o processo de mercantilização da educação superior materializada na PGLS da UFPA, adotamos alguns indicadores para esse fenômeno e que estão diretamente relacionados com a lógica mercadológica, os quais são: a presença da geração de lucros e garantia de mercado consumidor da mercadoria-educação; direcionamento mercadológico do ensino em detrimento à formação humana e emancipadora; prevalecimento de interesses particulares sobre os interesses públicos, e a adoção de um significado valorativo dado ao ensino e medido em unidade monetária.

Ao considerarmos esses aspectos, acreditamos que os cursos de pós-graduação *lato sensu* autofinanciados e conveniados vêm contribuindo sim para a mercantilização da educação superior no interior da UFPA. No tocante aos indicadores supracitados, é possível identificá-los na dinâmica dos cursos pagos nessa instituição, ou organização social, conforme definições de Chauí (1999, 2003), principalmente porque estes se interrelacionam.

Em princípio, há a geração de lucro e garantia de mercado consumidor que necessita se qualificar, haja vista que foi evidenciado, inclusive nas falas de alguns sujeitos entrevistados, que existe uma enorme demanda para os cursos *lato sensu*, que não é completamente atendida. Nesse aspecto, a sociedade do conhecimento e da informação requer do profissional a qualificação adequada às demandas do mercado que está em constante mudança, provocada pelas novas tecnologias que aparecem e se tornam obsoletas rapidamente (compressão espaço-temporal), e, conseqüentemente, impacta na redução da produção econômica e interfere na concorrência intercapitalista. Nessa direção, a PGLS é a saída para uma formação profissional aligeirada. Tal função estratégica,

inevitavelmente ou não, possibilita acumulação de capital para os que atuam nesses cursos.

Evidenciamos ainda na fala de alguns sujeitos uma preocupação em oferecer ao aluno uma formação direcionada para a ocupação de vaga no mercado do trabalho. Apesar de termos encontrado a perspectiva de uma formação humana e emancipadora, esta esteve presente no discurso dos sujeitos nos cursos conveniados que participaram das entrevistas. Entretanto, os cursos autofinanciados são os mais ofertados na UFPA, e estão justamente nas áreas que sofrem com a compressão espaço-temporal.

O significado valorativo dado ao ensino medido em unidade monetária esteve presente nos elevados valores de hora-aula, mensalidades e pagamentos de coordenadores. Mesmo considerando que há discrepância desses valores, as falas dos sujeitos gestores deixaram claro que não há piso ou teto para o estabelecimento desses, estando, portanto, fundamentados nos aspectos subjetivos de valorização da mão de obra estabelecida pelos coordenadores dos cursos. Logo, inegavelmente, há esse indicativo no ensino da PGLS da UFPA.

Ao considerarmos todos esses indicativos apresentados até aqui e a manutenção da cobrança de taxas e mensalidades nos cursos *lato sensu*, inclusive referendada a partir de um aparato legal em âmbito nacional e local, isso demonstra que de fato há o prevalecimento de interesses particulares sobre os interesses públicos, seja pela passividade dos docentes em transformar tal realidade (destacada nas falas de quase todos os sujeitos entrevistados), seja, mesmo que indiretamente (pois não é possível afirmarmos, dada as limitações dessa pesquisa), pela prioridade de órgãos públicos ministeriais preferirem destinar recursos indiretos à PGLS para atender apenas a uma demanda específica ávida por formação qualificada.

Diante disso, é necessário refletirmos sobre as implicações que tal lógica perversa e excludente, que é a mercantilização da educação superior, gera para a universidade pública brasileira, que ao longo do trabalho foi sendo suscitada. Em princípio, a autonomia universitária foi restringida e limitada ao gerenciamento de receitas e despesas (CHAUÍ, 1999), ao invés de um princípio legal que poderia ser utilizado para se contrapor às determinações nacionais de cobrança de mensalidades. No entanto, seu esquecimento propiciou a naturalização da prática mercantil, apesar dos embates ideológicos de outrora.

Apesar de termos focalizado nosso olhar para a mercantilização da PGLS, é inegável que o processo de privatização esteve presente nessa dinâmica que estivemos investigando. E este se constituiu de duas formas: seja na apropriação privada do espaço público (na medida em que para a oferta dos cursos pagos estes se beneficiaram da infraestrutura da UFPA), seja na apropriação privada do trabalho acadêmico, visto que este é pago com recursos públicos, os quais, portanto, deveriam ser destinados exclusivamente para o atendimento do ensino público do cidadão. No entanto, o trabalho acadêmico também é financiado com recursos privados.

A dinâmica vigente concretamente contribui para o distanciamento da UFPA das premissas básicas de uma instituição social que priorize a sociedade. Ela vem se constituindo em uma organização social preocupada em se autogerir com eficiência e eficácia, visando essencialmente a prestação de serviços, passível de cobranças.

Sabemos das limitações de nosso trabalho enquanto elemento determinante para transformação da realidade aqui investigada. No entanto, primordialmente, ansiamos por contribuir para as discussões coletivas e desvelamento dos efeitos gerados pelas pressões dos contextos mundial e nacional a que a PGLS está associada. Nessa direção, e ao refletir sobre o cenário que apresentamos nessa investigação, é indispensável repensar o papel do Estado, da universidade pública e da educação numa sociedade inegavelmente excludente.

Na guisa de superar os problemas apontados ao longo deste trabalho, alguns aspectos precisam ser analisados sob outras perspectivas, diferentemente do que está estabelecido atualmente, tais como:

- ✓ As prioridades do Estado precisam estar direcionadas para o atendimento das demandas de todos os cidadãos, sem esquecer daquelas que possuem limitações socioeconômicas, e para tanto, faz-se urgente uma política de Estado que priorize e garanta o acesso desses sujeitos à saúde, educação, habitação, entre outros fatores indispensáveis;
- ✓ A educação deve, concretamente, propiciar a emancipação humana, mediada por uma formação voltada para compreensão, reflexão e ação, voltada para a sociedade e seus problemas, cuja oferta seja garantida pelo Estado, com destinação dos recursos públicos exclusivamente para

atendimento do setor público, portanto, um bem público em todos os seus sentidos;

- ✓ A universidade pública deve estar direcionada para a geração e difusão do conhecimento, para o desenvolvimento da sociedade, com amplo atendimento a todos, oferecendo uma formação reflexiva e crítica, com compromisso e afirmação dos seus princípios legais e sociais mantidos independentes de pressões externas;
- ✓ Considerando a importância da formação nas universidades públicas, à PGLS exige-se que esteja orientada para formação qualificada de todos os diferentes grupos sociais, sem limitações e restrições. Para tanto, a sua oferta mediante cobrança precisa ser alterada, pois assim garantirá que os sujeitos excluídos tenham acesso e as condições que as exigências do mercado impõem.
- ✓ Para a PGLS da UFPA, faz-se emergencial que a sua oferta seja mais bem controlada e acompanhada de fato, com transparência nas prestações de conta, mediante fiscalização dos relatórios financeiros.

Tais perspectivas são aspectos determinantes e essenciais para democratização dos direitos sociais, em que a educação assume centralidade, e, portanto, não podem apenas ser concebidos como elementos utópicos ou mesmo envoltos em uma visão niilista da realidade. Nessa direção, vale retomarmos a epígrafe deste trabalho:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (*Eduardo Galeano*).

Sabendo que tão logo o sistema capitalista não deixará de existir, mesmo que sua decadência já seja evidente, mas a utopia de que partilhamos é a de uma educação pública, gratuita e enquanto direito de todos, com garantia de acesso para os cidadãos, com destinação dos recursos públicos exclusivamente para a esfera pública. E este trabalho teve por finalidade, essencialmente, caminhar nessa direção, mesmo que as pessoas ao nosso redor achem que não se poderá mudar tal cenário, ainda assim, queremos caminhar na construção coletiva de uma educação humana e emancipadora.

REFERÊNCIAS:

ADUFPA. **Jornal ADUFPA. Abril de 2005a.** Disponível em:
<http://www.adufpa.org.br/pagina.php?cat=7¬icia=13>. Acesso em: 10 mar 2012.

_____. **Jornal ADUFPA. Junho de 2005b.** Disponível em:
<http://www.adufpa.org.br/pagina.php?cat=7¬icia=13>. Acesso em: 10 mar 2012.

_____. **Jornal ADUFPA. Julho de 2005c.** Disponível em:
<http://www.adufpa.org.br/pagina.php?cat=7¬icia=13>. Acesso em: 10 mar 2012.

AGUIAR, Carla Betânia B. **Razões da expansão dos cursos de especialização:** um olhar a partir da UFPE. Dissertação (Mestrado em Educação/Universidade Federal de Pernambuco) 2003.

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. **Pós neoliberalismo** – As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Século XXI:** nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** Las lecciones derivadas de la experiencia. 1995. Disponível em:
<http://lnweb90.worldbank.org/ext/epic.nsf/ImportDocs/8ABF6A6435A4A708862574F7007E5274?opendocument&query=MX>. Acesso em: 03 out 2012.

_____. **Financiación y gestión de la educación superior en los países desarrollados:** un estudio de las reformas actuales desde el análisis de políticas públicas. 1998. Disponível em: <http://www.pagina-aede.org/Getafe/30.pdf>. Acesso em: 02 out 2012.

_____. **La Educación Superior en los Países en Desarrollo:** Peligros y Promesa. 2000. Disponível em:
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_sp.pdf. Acesso em: 04 out 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as leis e diretrizes nacionais para a educação brasileira.** Disponível em:

_____. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Disponível em:
www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 mar 2012.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Dispõe sobre as metas para Educação Brasileira - o Plano Nacional da Educação. Disponível em:
<http://www.mec.gov.br>. Acesso em 10 jan 2010 a.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Brasília, 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm#art10.
Acesso em: 20 jan 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 mai 2012.

CAPES. Parecer 977/95. **Trata da pós-graduação e suas diferenciações.** Disponível em: <http://capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2339-pareceres>. Acesso em: 10 abr 2011.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação – 1975 a 1979.** Disponível em:
www.capes.org.br. Acesso em: 20 ago 2011.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação – 1982 a 1985.** Disponível em:
www.capes.org.br. Acesso em: 20 ago 2011.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação – 1986 a 1989.** Disponível em:
www.capes.org.br. Acesso em: 20 ago 2011.

_____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005 a 2010.** 2004. Disponível em: www.capes.org.br. Acesso em: 20 ago 2011.

_____. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2020.** Volume 1. 2010. Disponível em: www.capes.org.br. Acesso em: 20 ago 2011.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional.** 1999. Disponível em:
educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n03s01/v04n03s01a02.pdf. Acesso em: 05 fev 2013.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, 2003. Disponível em:
www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: 10 abril 2012.

CHAVES, Vera L. J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA.** Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais), 2005. Disponível em:

<http://www.gepes.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=155¬icia=320>. Acesso em: 20 março 2012.

CHAVES, Vera L. J. *et al.* A expansão da educação superior no Pará: cenário atual e tendências. In: CHAVES, Vera L. J; CABRAL NETO, Antônio. **Política de Expansão da Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2012.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2005 nº30. Disponível em: Acesso em: 10 mar 2012.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lucia Maria W. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

DOURADO, L F. O Público e o privado na agenda da educação brasileira. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Marcia Angela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 281-293.

FADESP. **Relatório de Atividades 2010**. Disponível em: http://www.fadesp.org.br/images/stories/RELATORIO_Fadesp_2010_VersaoWeb.pdf. Acesso em: 08 out 2012.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. **O Público e o Privado nas Universidades Públicas: Análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pará), 2010. Disponível em: http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2010/disserta_lucianaferreira2008.pdf. Acesso em: 10 abril 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Mercantilização da educação e o fazer docente**. Disponível em:

<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/379/202>. Acesso em: 12 dez 2011.

FOGAÇA, Azuete; SALM, Claudio. Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil. In: **Revista Ciência e Cultura**, vol. 58, nº 4, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400021&script=sci_arttext. Acesso em 02 abril 2012.

_____. **Tecnologia, emprego e qualificação: algumas lições do século XIX**. In: Revista de Economia Contemporânea, nº 4, 1998. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/revista/pdfs/tecnologia_emprego_e_qualificacao_algumas_liceos_do_seculo_xix.pdf. Acesso em: 05 abril 2012.

FONSECA, Dirce. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, V. 1, nº 2, Nov 2004. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/173_182_contribuicoes_debate_posgraduacao_latosensu.pdf. Acesso em: 15 mai 2012.

GANDINI, Raquel P. C.; RISCAL, Sandra A. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. (2002). Belo Horizonte, MG: Autêntica. p. 39-58.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Universidades na penumbra: o círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário**. 2004. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em: 23 fev 2012.

HADDAD, Sergio *et al.* **Banco Mundial, OMC e FMI: impacto na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAQUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____, **A Condição Pós-Moderna**. 21ª edição. São Paulo: Loyola, 2011.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2010. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 20 set 2012.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Celia M. **Temas e Tramas da Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015. Acesso em: 20 jan 2012.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização**: a Educação como estratégia do Banco Mundial para o “Alívio” da Pobreza. Tese de Doutorado. SP, USP, 1998. Disponível em: www.bancodetesescapes.com.br. Acesso em 30 jan 2013.

LIMA, Katia R. Souza. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã. 2007.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora. 2009.

MARX, Karl. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>. Acesso em 20 mai 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes11.pdf. Acesso em: 21 mai 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 364/2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces364_02.pdf. Acesso em: 08 mar 2012.

_____. **Resolução/CES nº 03/1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf. Acesso em: 10 mai 2012.

_____. **Resolução CNE/CES nº 5/2008**. Estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005_08.pdf. Acesso em: 7 mar 2012.

_____. **Parecer CNES/CES nº 617/1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Parecer617.pdf>. Acesso em: 30 jan 2012.

NETTO, José Paul; BRAZ, Marcelo. **Introdução a economia política**: uma análise crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

PADUA, Elisabete M. Marchesine de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6ª edição. Campinas: Papyrus, 2000.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior pós-1970. In: **Revista Virtual Texto & Contexto**, nº. 5, nov. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1023/803>. Acesso em: 26 mar 2012.

PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado?. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. nº 5, 2006. Disponível em: www2.capes.gov.br/rbpg/index.php/numeros.../volume-3-no5. Acesso em: 15 abr 2012.

REVISTA ADUSP. **Como e por quê as fundações privadas “de apoio” estão destruindo o caráter público e gratuito da USP**. São Paulo: ADUSP, 2004.

SADER, Emir. **Público X Mercantil**. Disponível em: <http://alainet.org/active/3804&lang=es>. Acesso em: 10 jan 2012.

SGP. **Sistema de Pós-Graduação on Line da UFPA**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/propostaspropesp>. Acesso em: 20 abril 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, nº 1, 2000. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189118251004.pdf>. Acesso em: 15 out 2011.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: **Educação e Sociedade**, vol. 26, nº 90, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>. Acesso em: 10 abril 2012.

SILVA, João Batista do Carmo. **Financiamento da educação superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pará), 2009. Disponível em:

<http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2009/dissertacaojoaobatista2007.pdf>. Acesso em: 10 abril 2012.

SILVA, Vanderlúcia Geralda da Silva. **Pós-Graduação Lato Sensu: um estudo da gestão dos cursos presenciais ofertados pelas universidades do Distrito Federal (2003 - 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade de Brasília). 2008.

SIQUEIRA, Ângela. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>. Acesso em: 30 março 2012.

_____. **O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula**. Disponível em: http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_plano_nacional_pos.pdf. Acesso em: 10 fev 2012.

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

UFPA. **Resolução/CONSAD nº 1.132/2003**. Estabelece normas sobre atividades de prestação de serviços. Disponível em: http://www.propesp.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=276&Itemid=73. Acesso em: 24 fev 2012.

_____. **Resolução/CONSEPE nº 3.529/2007**. Dispõe sobre a oferta de cursos de Pós- Graduação *lato sensu* pela Universidade Federal do Pará. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203529.pdf. Acesso em: 08 out 2012.

_____. **Resolução/CONSEPE nº 4.065/2010**. Dispõe sobre a oferta de cursos de Pós- Graduação *lato sensu* pela Universidade Federal do Pará. Disponível em: http://www.propesp.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=276&Itemid=73. Acesso em: 24 fev 2012.

_____. **Relatório PROPESP 2011**. Disponível em: www.ufpa.br/propesp. Acesso em: 20 abr 2012.

_____. **Anuário PROPLAN 2012**. Disponível em: www.ufpa.br/proplan. Acesso em: 10 out 2012.

ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÕES AUTOFINANCIADOS DO ICEN - 2008 a 2012

Valores em R\$

Nº	CURSO	ANO	DESPESAS DOS CURSOS					TOTAL DE RECEITAS CAPTADAS POR ANO
			TOTAL DE RECEITA PREVISTA	DESPESAS C/ HORA-AULA	DESPESAS ADMINISTRATIVAS	DESPESAS C/ COORDENADOR	OUTRAS DESPESAS	
01	IV Curso de Especialização em Suporte a Redes de Computadores e Tecnologia Internet	2008	138.240,00 ⁴⁴	57.800,00	34.560,00	15.600,00	42.040,00	1.131.773,00
02	Qualificação Docente em Computação	2008	126.336,00 ⁴⁵	40.100,00	31.584,00	Não houve pagamento	58.600,00	
03	Gerência de Projetos de Software	2008	150.738,00 ⁴⁶	56.400,00	37.684,50	15.600,00	53.000,00	
04	Estatísticas Educacionais	2008	89.082,00 ⁴⁷	Não houve	22.270,50	Não houve pagamento	66.210,95	
05	Desenvolvimento de Aplicações para Internet	2008	126.336,00 ⁴⁸	39.740,00	31.584,00	Não houve pagamento	58.960,00	
06	Curso de Especialização em Redes de Computadores	2008	150.528,00 ⁴⁹	63.950,00	37.632,00	15.600,00	48.178,00	
07	Curso de Especialização em Análise de Sistemas	2008	129.600,00 ⁵⁰	53.660,00	32.400,00	10.560,00	39.940,00	
08	Fundamentos da Física Contemporânea: Aplicações e Implicações	2008	69.615,00	29.640,00	17.403,75	6.240,00	22.571,25	
09	Especialização Em Matemática do Ensino Básico	2008	84.000,00	37.500,00	19.320,00	2.000,00	27.180,00	
10	Especialização em Informática na Educação	2008	67.298,00 ⁵¹	20.700,00	13.459,60	Não houve pagamento	32.430,00	
11	Aplicabilidade de Novas Tecnologias como Ferramentas Pedagógicas no Ensino de Ciências Aplicadas (Química E Física)	2009	98.080,00 ⁵²	58.950,00	14.712,00	5.200,00	24.400,00	1.197.736,00
12	Bioestatística	2009	39.900,00	21.750,00	7.980,00	3.600,00	10.170,00	
13	Curso de Especialização em Análise de Sistemas	2009	129.600,00	54.160,00	32.400,00	10.560,00	43.040,00	
14	Especialização Em Sistemas de Banco de Dados	2009	129.600,00	58.200,00	32.400,00	15.600,00	39.000,00	
15	Gerência de Projetos de Software	2009	113.560,00 ⁵³	63.360,00	24.983,34	18.360,00	44.171,31	

⁴⁴ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 134.400,00.

⁴⁵ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 130.284,00.

⁴⁶ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 147.084,50.

⁴⁷ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 88.481,45.

⁴⁸ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 130.284,00.

⁴⁹ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 149.760,00.

⁵⁰ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 126.000,00.

⁵¹ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 66.589,60.

⁵² As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 98.062,00.

16	Desenvolvimento de Aplicações para Internet	2009	131.040,00	R\$ 40.100,00	32.760,00	Não houve pagamento	R\$ 58.180,00	
17	Curso de Especialização em Redes de Computadores - VERSÃO XIV	2009	142.296,00	67.050,00	35.574,00	15.600,00	39.672,00	
18	V Curso de Especialização em Suporte a Redes de Computadores e Tecnologia Internet	2009	R\$ 126.900,00 ⁵⁴	59.240,00	25.380,00	16.640,00	40.200,00	
19	Especialização em Matemática do Ensino Básico	2009	84.000,00	36.000,00	25.200,00	Não houve pagamento	22.800,00	
20	Especialização em Matemática do Ensino Básico - Limoeiro do Ajuru	2009	96.200,00	46.800,00	24.050,00	Não houve pagamento	25.350,00	
21	Especialização em Matemática do Ensino Básico - Oriximiná	2009	106.560,00	46.800,00	21.312,00	Não houve pagamento	38.448,00	
22	Aplicabilidade de Novas Tecnologias Como Ferramentas Pedagógicas no Ensino de Ciências (Química e Física) Versão II	2010	94.500,00 ⁵⁵	55.500,00	14.175,00	7.800,00	24.200,00	
23	Curso de Especialização em Redes de Computadores - versão XV	2010	142.560,00	65.730,00	35.640,00	12.480,00	41.190,00	
24	Especialização em Sistemas de Banco de Dados	2010	129.600,00	56.280,00	25.920,00	12.480,00	47.400,00	
25	Curso de Especialização em Análise de Sistemas	2010	129.600,00	54.160,00	25.920,00	10.560,00	49.520,00	913.656,00
26	Desenvolvimento de Aplicações para Internet	2010	133.056,00	40.900,00	26.611,20	Não houve pagamento	R\$ 65.544,80	
27	Bioestatística	2010	59.850,00	36.000,00	8.977,50	4.800,00	14.872,50	
28	Especialização em Matemática do Ensino Básico -Tomé Açú	2010	76.860,00	35.040,00	11.529,00	4.800,00	30.291,00	
29	Fundamentos da Física Contemporânea: Aplicações e Implicações	2010	147.630,00	51.600,00	29.526,00	9.600,00	66.504,00	
30	Tecnologias de Software para Ambiente Web	2011	127.915,20	48.320,00	25.583,04	Não houve pagamento	54.012,16	199.915,20
31	Especialização Em Estatística	2011	72.000,00	34.200,00	10.800,00	1.200,00	27.000,00	
32	XVI Especialização em Redes de Computadores	2012	161.835,50	63.800,00	32.367,10	12.000,00	65.668,40	
33	Desenvolvimento de Aplicação para Internet	2012	117.180,00	45.360,00	23.436,00	Não houve pagamento	48.384,00	351.015,50
34	Bioestatística	2012	72.000,00	37.200,00	14.400,00	1.200,00	R\$ 20.400,00	

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA.

⁵³ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 132.514,65.

⁵⁴ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 124.820,00.

⁵⁵ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 93.875,00.

APÊNDICE B

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÕES CONVENIADOS DO ICEN – 2008 a 2012

Nº	CURSO	ANO	DESPESAS DOS CURSOS					TOTAL DE RECEITAS CAPTADAS POR ANO
			TOTAL DE RECEITA PREVISTA	DESPESAS C/ HORA-AULA	DESPESAS ADMINISTRATIVAS	DESPESAS C/ COORDENADOR	OUTRAS DESPESAS	
01	Residência em Arquitetura de Software	2008	151.465,50	30.000,00	22.719,83	Não houve pagamento	98.745,67	151.465,50
02	Produção de Material Didático para o Ensino de Química	2010	518.250,00	105.000,00	103.650,00	15.000,00	309.599,70	648.988,90
03	Informática Educativa	2010	130.738,90	57.200,00	19.610,84	4.550,00	53.928,00	

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA.

APÊNDICE C

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÕES AUTOFINANCIADOS DO ICS – 2008 A 2012

Valores em R\$

Nº	CURSO	ANO	DESPESAS DOS CURSOS					TOTAL DE RECEITAS CAPTADAS NO ANO
			TOTAL DE RECEITA	DESPESAS C/ HORA-AULA	DESPESAS ADMINISTRATIVAS	DESPESAS C/ COORDENADOR	OUTRAS DESPESAS	
01	Curso de Especialização em Análises Clínicas com Ênfase no Diagnóstico Laboratorial de Doenças Tropicais	2008	111.862,50 ⁵⁶	35.700,00	16.779,38	8.400,00	R\$ 58.500,00	1.202.289,20
02	Curso de Especialização em Gerontologia	2008	151.863,20 ⁵⁷	47.600,00	37.965,80	12.000,00	65.123,20	
03	Curso de Especialização em Odontopediatria - 8a. Versão	2008	158.304,00 ⁵⁸	88.160,00	23.745,60	Não houve pagamento	50.560,00	
04	Ortopedia Funcional dos Maxilares	2008	158.304,00 ⁵⁹	38.016,00	23.745,60	Não houve pagamento	95.808,00	
05	Especialização em Endodontia	2008	167.200,00	64.117,00	25.080,00	10.032,00	78.003,00	
06	Nutrição Clínica	2008	145.728,00 ⁶⁰	73.530,00	29.145,60	13.000,00	44.230,00	
07	Especialização em Radiologia Odontológica	2008	121.600,00	53.685,00	18.240,00	3.960,00	49.675,00	
08	Especialização em Enfermagem em Terapia Intensiva	2008	95.011,50 ⁶¹	39.000,00	17.102,07	12.000,00	41.319,00	
09	Saúde Coletiva	2008	92.416,00 ⁶²	36.000,00	16.634,88	12.000,00	43.769,60	
10	Curso de Especialização em Prótese	2009	172.800,00 ⁶³	87.300,00	34.560,00	17.700,00	54.640,00	1.843.232,50
11	Especialização em Implantodontia	2009	279.360,00 ⁶⁴	150.840,00	55.872,00	27.000,00	71.700,00	
12	Controle de Qualidade de Medicamentos	2009	204.750,00	50.400,00	30.712,50	12.000,00	123.637,50	
13	II Curso de Especialização em Urgência e Emergência	2009	105.000,00	48.800,00	21.000,00	14.000,00	35.200,00	

⁵⁶ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 110.979,38.

⁵⁷ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$150.689,00.

⁵⁸ As despesas são maiores que as receitas e totalizam R\$ 162.465,60.

⁵⁹ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 157.569,60.

⁶⁰ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 146.905,60.

⁶¹ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 97.421,07.

⁶² As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 96.404,48.

⁶³ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 176.500,00.

⁶⁴ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 278.412,00.

14	Enfermagem Oncológica	2009	111.440,00	41.800,00	22.288,00	13.000,00	47.352,00	
15	III Curso de Especialização em Saúde Mental e Justiça	2009	193.515,00 ⁶⁵	75.000,00	48.378,75	12.000,00	73.532,00	
16	Especialização em Dentística	2009	139.680,00	92.250,00	27.936,00	5.850,00	19.494,00	
17	Especialização em Endodontia	2009	151.200,00	51.320,00	22.680,00	2.400,00	77.200,00	
18	Especialização em Odontologia Para Pacientes Com Necessidades Especiais	2009	136.800,00	50.950,00	20.520,00	2.800,00	R\$ 65.330,00	
19	Pediatria, 2009	2009	215.687,50 ⁶⁶	95.625,00	53.921,88	21.600,00	66.602,06	
20	Curso de Especialização em Análises Clínicas	2009	133.000,00	47.360,00	19.950,00	8.960,00	65.690,00	1.206.328,00
21	Segurança Alimentar e Nutricional	2010	134.190,00	44.000,00	20.128,50	10.400,00	70.061,50	
22	Especialização em Farmácia Magistral	2010	172.900,00	44.400,00	25.935,00	9.600,00	102.565,00	
23	Especialização Em Enfermagem Neonatal	2010	114.870,00	56.400,00	22.974,00	15.600,00	35.496,00	
24	Especialização Em Radiologia	2010	123.120,00	56.385,00	18.468,00	3.960,00	48.267,00	
25	Dor Orofacial E Disfunção Temporomandibular	2010	114.048,00	39.904,00	17.107,20	480,00	57.036,80	
26	Especialização Em Cirurgia E Traumatologia Buco Maxilo Facial	2010	547.200,00	207.900,00	109.440,00	2.800,00	229.660,00	290.675,00
27	Especialização Em Enfermagem Em Terapia Intensiva	2011	144.200,00	71.550,00	28.840,00	15.600,00	43.810,00	
28	Especialização Em Farmacologia	2011	146.475,00	74.400,00	23.436,00	14.400,00	48.639,00	1.079.822,50
29	Curso de Especialização em Pediatria 2012	2012	282.397,50	112.920,00	56.479,50	25.920,00	112.998,00	
30	Especialização em Enfermagem Oncológica	2012	159.600,00	72.350,00	31.920,00	18.200,00	55.330,00	
31	Especialização em Saúde Coletiva	2012	140.000,00	62.910,00	28.000,00	16.800,00	49.090,00	
32	Especialização em Endodontia	2012	130.320,00	58.360,00	19.548,00	8.160,00	52.412,00	
33	III Curso de Especialização em Urgência e Emergência	2012	173.600,00 ⁶⁷	70.766,48	31.248,00	24.266,48	68.435,52	
34	Nutrição Oncológica	2012	193.905,00	71.050,00	38.781,00	18.000,00	84.074,00	

Fonte: Sistema de Pós-Graduação *On Line* da UFPA.

⁶⁵ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 196.910,75.

⁶⁶ As despesas são maiores que a receita e totalizam R\$ 216.148,94.

⁶⁷ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 170.450,00.

APÊNDICE D

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÕES CONVENIADOS DO ICS – 2008 A 2012

Valores em R\$

Nº	CURSO	ANO	DESPESAS DOS CURSOS					TOTAL DE RECEITAS CAPTADAS NO ANO
			TOTAL DE RECEITA	DESPESAS C/ HORA-AULA	DESPESAS ADMINISTRATIVAS	DESPESAS C/ COORDENADOR	OUTRAS DESPESAS	
01	Especialização em Gestão Do Trabalho E Educação Na Saúde	2009	150.000,00	32.750,08	Não houve pagamento	11.000,08	117.249,92	R\$ 150.000,00
02	Gestão Em Assistência Farmacêutica	2010	385.132,00	56.940,00	Não houve pagamento	9.600,00	328.192,00	R\$ 385.132,00
03	Gestão do Trabalho e Educação na Saúde	2011	120.000,00	69.380,00	Não houve pagamento	16.000,00	50.620,00	375.500,00
04	Pediatria Geral	2011	255.500,00	127.800,00	51.100,00	22.500,00	76.600,00	

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA..

APÊNDICE E
CURSOS DE ESPECIALIZAÇÕES CONVENIADOS DO ICED – 2008 A 2012

Valores em R\$

Nº	CURSO	ANO	TOTAL DA RECEITA PREVISTA	DESPESAS DOS CURSOS				TOTAL DE RECEITAS CAPTADOS NO ANO
				DESPESAS C/ HORA-AULA	DESPESAS ADMINISTRATIVAS	DESPESAS C/ COORDENADOR	OUTRAS DESPESAS	
01	Curso de Especialização em Gestão Escolar (à distância)	2008	400.000,00	211.500,00	Não houve pagamento	12.000,00	188.500,00	400.000,00
02	Organização Curricular e Docência no Ensino Médio Integrado	2009	185.000,00	97.950,00	9.250,00	18.000,00	77.800,00	280.655,40
03	Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental	2009	95.655,40	Bolsas pagas pelo FNDE	Não houve pagamento	Não especificado	95.655,40	
04	Especialização em educação infantil – Belém	2010	169.000,00 ⁶⁸	32.400,00	Não houve pagamento	3.600,00	136.220,00	169.000,00
05	Especialização em Educação Infantil - Altamira	2011	190.000,00	28.800,00	Não houve pagamento	Não houve pagamento	161.200,80	2.239.021,73
06	Especialização em educação infantil - Belém	2011	190.000,00	28.800,00	Não houve pagamento	Não houve pagamento	161.200,00	
07	Especialização em educação infantil - Marabá	2011	190.000,00	26.400,00	Não houve pagamento	Não houve pagamento	163.600,00	
08	Especialização em educação infantil - Santarém	2011	190.000,00	28.800,00	Não houve pagamento	Não houve pagamento	161.200,40	
09	Especialização em educação infantil - Bragança	2011	190.000,00 ⁶⁹	26.400,00	Não houve pagamento	Não houve pagamento	159.725,60	
10	Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade no Campo na Amazônia	2011	860.000,00	Bolsas pagas pelo FNDE	Não houve pagamento	Não houve pagamento	860.000,00	
11	Curso de Especialização em Gestão Escolar (à distância)	2011	429.021,73	Bolsas pagas pelo FNDE	Não houve pagamento	Não houve pagamento	429.021,73	
12	Especialização em Docência na Educação Infantil	2012	200.000,00	40.420,00	40.000,00	8.170,00	119.580,00	200.000,00

Fonte: Sistema On Line da UFPA.

⁶⁸ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 168.620,00.

⁶⁹ As despesas são menores que a receita e totalizam R\$ 186.125,60.

APÊNDICE F

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS - SUJEITOS PROFESSORES

- 1 – Fale sobre suas motivações em ministrar aulas em cursos de pós-graduação *lato sensu* (autofinanciados ou conveniados) na UFPA.
2. O que representa para seu salário a complementação vinda de cursos autofinanciados ou conveniados?
- 3 - Você considera esses cursos importantes para a formação dos profissionais, em que sentido?
- 4 – Considerando que existe muita polêmica sobre a oferta de cursos autofinanciados em Universidades públicas, inclusive com várias ações do Ministério Público Federal que em alguns estados conseguiram cancelar a cobrança desses cursos nas Universidades públicas, qual a sua opinião sobre a oferta de cursos autofinanciados pela UFPA, sendo ela uma Instituição pública.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – SUJEITOS COORDENADORES

- 1 – Fale sobre suas motivações em coordenar cursos de pós-graduação *lato sensu* autofinanciados e/ou conveniados?
- 2 - Quais os critérios para estabelecer o valor da hora-aula e a mensalidade do curso?
- 3 – O que acontece quando o curso não atinge o número mínimo de alunos?
- 4 – A partir de sua experiência em coordenar cursos, quais as principais dificuldades encontradas na oferta do curso?
- 5 – Fale sobre a dinâmica de distribuição dos recursos captados. Quais as dificuldades encontradas em adequar a receita prevista e as despesas para manutenção dos cursos?
- 6 – Como os recursos são repassados para a coordenação? Há algum entrave/dificuldade?
- 7 – Como se dá a prestação de contas a partir dos relatórios finais?

8 – Considerando que existe muita polêmica sobre a oferta de cursos autofinanciados em Universidades públicas, inclusive com várias ações do Ministério Público Federal que em alguns estados conseguiram cancelar a cobrança desses cursos nas Universidades públicas, qual a sua opinião sobre a oferta de cursos autofinanciados pela UFPA, sendo ela uma Instituição pública.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – SUJEITOS ESTUDANTES

1 – Como se caracterizou a participação do movimento estudantil acerca da regulamentação dos cursos pagos na UFPA?

2 – Que avanços e retrocessos o movimento estudantil conseguiu com sua mobilização?

3 – Fale sobre a repercussão da mobilização estudantil acerca dos cursos pagos. Houve alguma implicação para sua vida acadêmica?

4 – Considerando que existe muita polêmica sobre a oferta de cursos autofinanciados em Universidades públicas, inclusive com várias ações do Ministério Público Federal que em alguns estados conseguiram cancelar a cobrança desses cursos nas Universidades públicas, qual a sua opinião sobre a oferta de cursos autofinanciados pela UFPA, sendo ela uma Instituição pública.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – SUJEITOS MOVIMENTO DOCENTE

1 – Fale sobre o processo de regulamentação dos cursos pagos na UFPA, foi uma deliberação tranquila ou houve divergência durante as reuniões do CONSEPE?

2 – Qual a posição do movimento docente em relação aos cursos autofinanciados e os cursos conveniados?

3 – A ADUFPA realizou alguma mobilização em relação a oferta desses cursos na UFPA?

4 – Considerando que existe muita polêmica sobre a oferta de cursos autofinanciados em Universidades públicas, inclusive com várias ações do Ministério Público Federal que em alguns estados conseguiram cancelar a

cobrança desses cursos nas Universidades públicas, qual a sua opinião sobre a oferta de cursos autofinanciados pela UFPA, sendo ela uma Instituição pública.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – SUJEITOS GESTORES

- 1 – Fale sobre as ações da PROPEP para a pós-graduação *lato sensu*.
- 2 – Como é feito o controle dos cursos ofertados? Há alguma forma de avaliação por curso ou o conjunto destes?
- 3 – Fale sobre a atuação desta coordenação no estabelecimento dos valores de hora-aula e mensalidades do curso, ou os coordenadores dos cursos tem autonomia para estabelecer esses valores?
- 4 – Quais os benefícios/vantagens e/ou desvantagens dos cursos para a universidade?
- 5 – Uma parte dos recursos dos cursos autofinanciados e conveniados vão para a PROPEP. Há alguma destinação específica desses recursos? Como é feita a prestação de contas do montante que é captado?
- 6 – Sabendo que nem todos os relatórios dos cursos são entregues após seu fim, quais as medidas tomadas nesses casos?
- 7 – A Resolução/UFPA 4.065/2010 estabelece que os cursos devem ser de caráter eventual, quais as medidas tomadas para os casos de cursos que anualmente possam ser ofertados?
- 8 – Considerando que existe muita polêmica sobre a oferta de cursos autofinanciados em Universidades públicas, inclusive com várias ações do Ministério Público Federal que em alguns estados conseguiram cancelar a cobrança desses cursos nas Universidades públicas, qual a sua opinião sobre a oferta de cursos autofinanciados pela UFPA, sendo ela uma Instituição pública.