

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: UM ESTUDO DA GESTÃO DOS CURSOS PRESENCIAIS OFERTADOS PELAS UNIVERSIDADES DO DISTRITO FEDERAL (2003 – 2006)

SILVA, Vanderlúcia Geralda da* – UnB

GT-11: Política da Educação Superior

A educação, como prática social e atividade humana, assume importante papel nas mudanças de valores, além de servir de instrumento de interação social no processo de requalificação e adaptabilidade às transformações da natureza do trabalho. A compreensão das várias dimensões do processo educativo tem sido procurada por vertentes de pensamento que apresentam significativos elementos para análise e teses centrais de objeto de crítica como a teoria do capital humano.

Em função da tendência histórica na educação brasileira de restrição do público e estímulo estatal à expansão do setor privado, a supremacia desse setor também se relaciona a dinâmica dos cursos de especialização – pós-graduação *lato sensu*, responsáveis pela titulação máxima de formação acadêmica de, aproximadamente, um terço dos docentes que atuam na educação superior.

Contudo, o tema relativo à pós-graduação *lato sensu* não se apresenta freqüentemente como objeto de pesquisa, sendo pouco abordado em estudos e reflexões a respeito.

Visando contribuir com a área, o presente trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de gestão dos cursos presenciais de especialização – pós-graduação *lato sensu* – ofertados pelas universidades do Distrito Federal (DF), no período compreendido entre 2003 e 2006, bem como os fatores orientadores do processo de tomada de decisão na oferta desses cursos.

O objeto de investigação dessa pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo exploratório, foram os processos adotados na gestão¹ dos referidos cursos ofertados nas áreas de Sistemas de Informação, Direito, Ciências Contábeis, Psicologia, Educação, Letras e Ciências Ambientais. Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados foram análise documental, da legislação e lista de oferta dos cursos, e entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a quatorze coordenadores dos cursos, dois gestores institucionais

* O texto apresenta uma síntese da dissertação de mestrado da autora, defendida na Universidade de Brasília em março de 2008, sob a orientação do Prof. Dr. José Vieira de Sousa.

¹ Os processos de gestão foram examinados a partir da análise das estratégias traçadas pelas duas instituições pesquisadas, considerando as alternativas de gestão que coordenadores e gestores utilizaram

e dois gestores do Ministério da Educação, devidamente codificados na análise dos dados.

As duas instituições – Universidade de Brasília (UnB), instituição pública federal, e a Universidade Católica de Brasília (UCB), instituição privada do ramo confessional/filantrópica/comunitária – foram selecionadas de forma intencional como campos para realização do estudo, ambas sediadas em Brasília.

Para explorar o tema, o texto está estruturado em quatro partes. A primeira aborda as transformações do mundo do trabalho e desafios da questão educacional, respaldados pela concepção da teoria do capital humano. A segunda parte referencia breve histórico da expansão e reconfiguração da educação superior brasileira. As definições da pós-graduação *lato sensu* são discutidas na terceira parte e, por último, são apresentados os resultados da pesquisa, analisados em perspectiva explicativa e interpretativa e traduzidos em categorias de análise.

Transformações no mundo do trabalho: novas demandas para a educação e para a qualificação profissional

A reestruturação produtiva, gestada em décadas anteriores e acelerada pelas lutas ocorridas entre fins dos anos 1960 aos 1970, adquiriu sentido na década de 1980. Nesse período, o processo de internacionalização da economia transforma-se em transnacionalização, de forma que a concentração do capital em pólos reduzidos acentua a integração econômica e tecnológica entre as unidades econômicas e os setores financeiros, comercial e industrial. Nesse panorama, os maiores grupos econômicos desenvolveram amplos aparelhos próprios de poder, que dispensaram a intermediação do Estado nas atividades de regulação macroeconômica, assumindo funções políticas de abrangência mundial. Conseqüentemente, as empresas, operando em rede, passam a coordenar um processo econômico mundializado (BRUNO. 2003).

Nessa conjuntura, as discussões acerca da elevação da qualificação do trabalho deslocaram a atenção das questões relativas às condições de trabalho, especialmente no que se refere à qualificação. Na realidade brasileira, o perfil negativo da década de 1990, não efetivou o resgate da dívida social com a população, no que se refere às

no processo de tomada de decisão pela oferta dos cursos. O conceito de gestão não foi considerado objeto de discussão por não se constituir foco da pesquisa.

políticas relativas à qualificação e requalificação profissional. A integração entre sistema educativo e empresas, para Carvalho (1999), passa pelo processo de qualificação dos trabalhadores, que não pode se restringir ao mero adestramento para a ocupação de determinado posto. Embora a sociedade do conhecimento exija um crescente nível de escolaridade e atualização permanente dos trabalhadores, a finalidade da educação deverá ser a de formar cidadãos capazes de adaptarem-se a mudanças constantes e de enfrentar permanentemente os novos desafios. Os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”, para Marin (1995), reafirmam a educação como centro do processo e confere caráter permanente, no sentido de continuidade e acréscimo progressivo de conhecimentos.

Nesse debate, para Schultz (1973), precursor da teoria do capital humano, na medida em que aumentam as despesas para a capacitação técnica, conhecimentos e atributos similares aumentam, também, o valor de produtividade do esforço humano produzindo uma taxa de rendimento positiva. Dessa forma, o investimento na educação por si mesmo pode ser responsável por uma parte substancial da elevação de ganhos e do crescimento econômico. A educação, além de apresentar altos valores culturais, é investimento nas pessoas, que aperfeiçoa as capacitações e aumenta os futuros rendimentos auferidos pelos indivíduos.

Educação superior no Brasil e Distrito Federal: desenhando cenários

O desenvolvimento da educação superior no Brasil apresentou um caráter tardio e uma expansão paralela e precoce do sistema privado, com a criação dos primeiros cursos superiores em 1808 e das universidades, praticamente, na década de 1930.

No período de 1945 a 1964, o processo continua lento, com a formação da rede de universidades federais por meio da encampação ou fusão de instituições. O movimento estudantil, que já reivindicava a democratização do acesso à educação superior a partir da década de 1950, é intensificado quando o Congresso Nacional discutia a primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4.024/61. De 1964 a 1980, a reforma da educação superior, promovida pelo governo militar através da Lei nº 5.540/68, favoreceu a rápida expansão do setor privado, num contexto político de intensa repressão. Devido à crise econômica, à inflação crescente e às restrições legais que suspendiam a criação de novos cursos, nos anos de 1980, houve estagnação na educação superior, nos setores público e privado. Entre 1995 a 2000, ocorreram mudanças

substanciais nas políticas econômicas e sociais, com a eficiência do sistema de estatísticas educacionais, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação de desempenho escolar e a ampliação da capacitação docente (DURHAN. 2005).

Contudo, a Reforma do Estado, a partir de 1995, exigia mudanças na manutenção estatal da educação superior que passaria a ocupar lugar nos serviços não exclusivos de Estado, resultando no embate dos diversos segmentos que compõem o campo da educação superior que, num jogo de forças, reivindicavam para si uma forma de organização da educação superior brasileira.

O setor comunitário fundou, em 1994, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), e vem atuando no âmbito da sociedade civil e do Estado, objetivando sua consolidação como espaço do público não-estatal e em busca de autonomia para criar cursos e expedir diplomas.

Por sua vez, as instituições particulares se fortaleceram com pressão sobre o Congresso Nacional por meio de entidades da sociedade civil. A força política desse setor junto ao governo sustentou influência ao desenho das políticas para a educação superior visando diferenciar, flexibilizar e mercantilizar o espaço educacional conforme seus objetivos imediatos e a racionalidade da expansão do capital.

Porém, o movimento ligado às instituições federais, nas figuras da associação de seus dirigentes e docentes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, respectivamente, ANDIFES e ANDES –, luta em sentido contrário à tendência marcante de impor a mercantilização à educação superior brasileira.

Esse embate vem acentuando as transformações nas esferas pública e privada, a partir de mudanças nas formas de organização das próprias instituições que, no entanto, parecem indicar emergência de espaços que não sejam nem públicos e nem privados (SILVA JR. J.R; SGUISSARDI. 1999).

No Distrito Federal, a constituição da rede de educação superior ocorreu no período de 1968 a 1992. Sua consolidação e expansão no período 1995-2001 em que foram criadas 51 novas instituições privadas. No DF, havia uma instituição pública em 1995 e duas em 2005. Nesse período, 1995 a 2005, as instituições privadas passam de 12 para 66, representando um aumento percentual de 450% em apenas uma década.

No período anterior a 1995, havia apenas uma instituição do setor privado que oferecia cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* e um curso de Mestrado em Educação (UCB). No entanto, no ano de 2001, já eram quinze instituições de educação

superior (IES) que ofertavam diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* em 28 áreas diferenciadas, totalizando 189 diferentes cursos (SOUSA. 2003).

Pós-graduação *lato sensu*: a educação superior como moldura

Compondo um dos níveis da educação superior, genericamente, há uma distinção entre os programas de pós-graduação, situando-os em dois níveis: *stricto sensu* e *lato sensu*. O primeiro, em sentido restrito, define o sistema de cursos que superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica e cultural. O segundo – *lato sensu* – constitui regime de cursos que se seguem à graduação, integrado por cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização profissional, presenciais e a distância.

Reconhecendo a fundamental importância da pós-graduação para a formação universitária e a natureza especial de cursos, o relator Newton Sucupira, no Parecer CFE nº 977/1965, em estudo encomendado ao extinto Conselho Federal de Educação, apresenta as distinções entre as dimensões *stricto sensu* e *lato sensu*, permitindo um delineamento de suas características no Quadro 1 a seguir.

Nº	Cursos <i>lato sensu</i>	Cursos <i>stricto sensu</i>
1	Designam todo e qualquer curso que se segue à graduação, pressupõem a graduação, como os cursos de especialização que o médico frequenta a fim de exercer uma especialidade da Medicina.	Definem o sistema de cursos que se superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural
2	São destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico, com sentido eminentemente prático-profissional e sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. Têm objetivo técnico profissional específico.	São de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, têm objetivo essencialmente científico.
3	Sua meta é o domínio científico e técnico de certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado, pois qualificam a natureza e destinação específica de um curso.	São parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade.
4	Oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional e podem ser obtidos em instituições não universitárias.	Conferem grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento.
5	Implicam especialização, estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos com ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão. São cursos eventuais, mas podem ter caráter regular e permanente.	Compõem o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Quadro 1 Distinção entre cursos pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*

Fonte: BRASIL (1965).

Contudo, somente em 1992, a CAPES realiza o primeiro levantamento dos cursos de especialização oferecidos pelas 893 instituições de educação superior

credenciadas à época, constatando que tinham sido oferecidos 1.427 cursos de especialização naquele ano por 274 instituições. A partir do início da década de 1990, o universo de cursos de especialização voltados para a qualificação técnico-profissional oferecidos por empresas ou por associações profissionais também foi se ampliando de modo significativo, embora não haja levantamentos precisos a respeito (SEVILHA, 1995).

As informações continuaram escassas e as poucas disponíveis não proporcionaram uma regularidade de divulgação, visto que os Censos da Educação Superior não incluem dados detalhados dessa categoria de cursos.

Em relação à disponibilidade de estatística oficial, apenas uma exceção ocorreu quando o Censo de 2003, publicado ano de 2005, dedicou, em seu respectivo resumo técnico, um tratamento analítico às tabelas organizadas com dados coletados no período 2001-2003 sobre a pós-graduação *lato sensu*. Os dados demonstraram que houve um aumento das instituições que ofereceram cursos de especialização: em 2001, das 573 IES, 119 eram públicas e 454 privadas. Em 2002, os números sobem para 719 (120 públicas e 599 privadas) e chegam a 843 (127 públicas e 716 privadas) em 2003.

Por esses dados, pode-se comprovar a supremacia do setor privado, também, na oferta de cursos de especialização. Assim, a pós-graduação *lato sensu* foi ofertada por 45,3% das IES brasileiras, à medida que, de um total de 1.859 IES 843 delas contemplaram cursos de especialização.

Recentemente, o Censo de 2005 (INEP, 2007) indica a existência de um total de 2.165 IES no Brasil, mas não registra quantas instituições ofertaram cursos de especialização. Dos 292.504 docentes atuantes na educação superior brasileira, 21,6% (63.294) eram doutores; os mestres 35,9%, o maior grupo de docentes (105.114); os especialistas eram 86.893 e representaram 29,7% do total de docentes. No DF, em 2005, eram 2.215 docentes especialistas de um total de 8.312.

Práticas de gestão dos cursos de especialização na UnB e UCB: prioridades, rumos e desafios

Dadas os requisitos literários e estatísticos, referentes à qualificação profissional a aos cursos de especialização na conjuntura da educação superior, o exame das estratégias de gestão dos cursos de especialização nas duas universidades do Distrito

Federal, considerou que as categorias são conceitos básicos que refletem os aspectos gerais e essenciais do real e suas conexões e relações.

Na contextualização da educação superior no País e no DF, a definição de políticas educacionais para o setor da pós-graduação *lato sensu* mostra-se incipiente, cuja justificativa da ausência de maior empenho em uma regulamentação mais rigorosa é o fato de os cursos pesquisados não serem definidos como prioridade de oferta das IES, como a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*.

A formulação de políticas para a pós-graduação *lato sensu* tende a se manter nas resumidas normas apresentadas pela Resolução CNE/CES nº 01/2001, praticamente reeditadas na Resolução CNE/CES nº 01, de 8 de junho de 2007. Na percepção dos gestores do MEC, os cursos investigados permanecerão sem o acréscimo de qualquer aspecto de controle e avaliação devido às dificuldades referentes ao tamanho e à diversidade de modelos institucionais do País e a variedade de sistemas de educação, federal, estadual e municipal. Fatores esses que dificultam a implantação de um modelo de coleta de informações em que o MEC possa atuar com políticas mais objetivas e precisas no sentido de padronizar o controle e acompanhamento do ensino no Brasil.

Embora admitindo que os cursos de especialização representem instrumento poderoso e eficiente de educação continuada, ao colaborar com a difusão do progresso científico e com capacidade de desenvolver pesquisa, por ser modalidade de formação e aprofundamento de conhecimento científico ou técnico; permanece a intenção de não aumentar o conjunto de regras para avaliação e controle de sua oferta. As determinações da Resolução CNE/CES 01/2007 demonstram serem suficientes para que os cursos continuem sendo objeto de autonomia das instituições:

O ministério tem tentado explicar qual é o espírito de um curso de especialização. Não está interessado e não creio que seja esse o caminho de aumentar regulamentação, aumentar as normas, leis, etc. As normas estão muito claras, muito sucintas, específicas e suficientes. Não há necessidade de mais normas mais decretos, mais portarias, mais resoluções sobre isso, porque não é isso que vai melhorar (GMb, informação verbal).

No sentido de contextualização da regulamentação dos cursos, para Fonseca (2004), o marco regulador foi expresso, sob embate de forças políticas educacionais e motivado por interesses do setor privado, de forma sucinta e flexível na Resolução CNE/CES nº 1/2001, que já definia parâmetros mínimos de condições de oferta e supervisão. Nesse estado de liberdade e flexibilidade, evidenciou-se a não existência de uma política específica de acompanhamento estatal do desenvolvimento e oferta dos cursos de especialização.

Por essa razão, há pretensão de entrega do controle desses cursos à própria sociedade, quando os alunos deverão se encarregar de escolher o curso mais qualificado para matrícula. Essa outorga de controle também é oferecida às instituições, que gozam da liberdade de oferta de tais cursos:

Essa esfera da chamada educação continuada ainda funciona um pouco como “*ópio do samba*” dessas instituições. Acho muito difícil a fiscalização acontecer, até porque não tem mensalidade para isso, mas por hora, as instituições recebem do sistema federal orientações legais, na verdade muito genéricas, e elas operam em função das expectativas sociais, das pressões sociais. Os postos de trabalho que recebem os profissionais valorizam ou não valorizam e sofrem também com a qualificação. Os próprios destinatários vão forçar a qualificação, a respeitabilidade ou não, dos cursos que são oferecidos (GMA, informação verbal).

A entrega de controle dos cursos à sociedade e instituições pode suscitar a discussão de Frigotto (2006), para quem a inexistência de compromisso efetivo, por parte do Estado, com a quantidade e qualidade da educação para a população faz com que esta fique aquém, até mesmo do que é funcional aos desígnios e dos interesses econômicos e sociopolíticos dominantes. A implementação de uma política de afastamento do Estado da manutenção plena da educação superior pública pelo governo, para Chaves (2005), incentiva a livre competição mercadológica entre as IES e aproximam as universidades do modelo de empresas prestadoras de serviços que conduzem a novas formas de organização e gestão, acirrando o movimento de concorrência entre instituições.

Além da incipiência de políticas públicas para a área, os cursos de especialização representam trabalho extra aos professores que atuam em sua oferta, cuja cobrança viabiliza a remuneração dos serviços prestados.

O curso de especialização é uma atividade a mais. Você tem que dar conta de todas as aulas na graduação, não pode chocar; do mestrado, tem que dar conta do processo de orientação, da atividade administrativa. Ao assumir uma carga, está assumindo a mais, porque a rebarba da remuneração é a mais, então a obrigação é a mais (C3, informação verbal).

O excesso de atribuições impostas ao docente pelos cursos de especialização é resultado do processo de precarização do trabalho docente cujas condições de prestação do serviço podem ocorrer no excesso de carga horária de trabalho e de ensino; no tamanho das turmas; na razão entre professor/alunos; na rotatividade/itinerância dos professores e nas questões sobre carreira no magistério, inclusive as relacionadas a salário (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Assim, a remuneração se justifica principalmente pelo fato de corresponder a um trabalho extra ao trabalho docente, sem uma avaliação mais crítica das conseqüências que esse excesso de trabalho acarreta aos profissionais docentes.

A cobrança dos cursos de especialização, pela universidade pública proporciona o complemento salarial aos professores, quando se reforça a teoria de compensação dos baixos salários percebidos por esses profissionais e o fato da possível legalidade da acumulação de funções no regime de dedicação exclusiva ao qual o professor da carreira do magistério superior é submetido. O Parecer CNE/CES nº 0364/2002, aprovado em 6 de novembro de 2002, respalda a cobrança de taxas em cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pelas instituições federais de educação superior, por entender que essa modalidade de ensino não se configura em atividade de ensino regular.

Contudo, a especificidade dos cursos de especialização ofertados pelas duas universidades pesquisadas coincide com a definição dos cursos de pós-graduação *lato sensu* proposta pelo Parecer CES/CFE 977/65. Os cursos têm como meta o domínio científico e técnico de certa e limitada área do saber ou profissão e destinação específica de treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico, com sentido eminentemente prático-profissional, sem abranger o campo total do saber além de habilitarem ao exercício de uma especialidade profissional.

Os cursos focalizaram a especificidade de determinadas áreas do conhecimento quando se referiram:

- a) ao aprofundamento em determinada subárea da área de conhecimento, com o objetivo de preparar profissionais na especialidade a ser privilegiada pelo mercado, quando “é abrangente nos aspectos de preparar e dotar os profissionais de ferramentas suficientes para fazer uma correta gestão da informação” (C1, informação verbal).
- b) a certa inovação, abordando aspectos que surgem numa área de conhecimento, sendo alternativa eficiente para reconhecer o domínio de uma especialidade ou atualização, em diversas áreas técnicas e acadêmicas, em que “o foco é mercado financeiro e mercado de capitais. [...] é mais restrito e se refere ao mercado de ações e ao mercado de títulos de renda fixa” (C5, informação verbal).
- c) a temas da atualidade, pois “está voltado para discutir as práticas de inclusão que estão acontecendo e as propostas do que a gente considera do que deve ser” (C7, informação verbal).

e) a alternativas que respondam às demandas de atualização do conhecimento dos profissionais de organizações diversas, empresas, ou conhecimentos a serem aplicados no dia-a-dia, quando “é voltado para preparar profissionais [...] tudo aquilo que se faz no sentido de melhorar a vida no futuro, é a visão de futuro, a visão do amanhã, é guardar hoje para usufruir no futuro” (C6, informação verbal).

Na gestão de grande parte dos cursos pesquisados, evidenciou-se a preocupação com a incorporação de princípios éticos, democráticos e a valorização da pessoa humana concomitantes ao desenvolvimento de técnicas profissionais específicas. A ética incorporada ao currículo do curso e a contextualização do conteúdo das disciplinas com temas atuais são tidos como atendimento à demanda social, pois adotam “a ética como uma disciplina específica de todos os cursos *lato sensu* ou espalhada em nosso currículo” (C2, informação verbal).

Paralelamente à incorporação de valores éticos e morais por boa parte dos cursos pesquisados, há cursos que se voltam também para agregação de valores técnico-profissionais, em que são destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico, com sentido eminentemente prático-profissional. Na impossibilidade de desenvolver outros valores, os cursos se empreenderam em preencher as necessidades de profissionais no mercado de trabalho:

A demanda de mercado, naturalmente, é um fator preponderante. De um tempo para cá, a Fundação [Universa] vem se preparando, cada vez mais, para caminhar junto com o mercado nesta questão da educação corporativa (C6, informação verbal).

No entanto, as estratégias de aproximação do mercado e desenvolvimento de soluções de interesse dos profissionais e empresas e órgãos, de forma geral, responderam, explicitamente, pela questão do mercado de trabalho na gestão dos cursos, embora com o objetivo de apoiar profissionais em campos específicos:

Com as demandas do mercado de trabalho, a integração é total, a gente ouve, participa e informa os representantes das organizações, ouvindo o mercado para saber em que área existe demanda (C2, informação verbal).

Essa busca de significados e finalidades sociais para a formação proposta pelos cursos correlaciona-se com o que Schultz (1973b) aventa para os benefícios que não se evidenciam nos rendimentos, difíceis de serem identificados e medidos, porém são importantes e merecem cuidadosa atenção e investigação. A educação superior altera a distribuição pessoal da renda e os rendimentos adicionais que advêm dessas formas de

capital humano como fator capital em provocar a mudança da distribuição da renda pessoal.

As duas universidades investigadas tenderam a privilegiar a oferta dos cursos em áreas ligadas às que possuem maior número de profissionais. Na Universidade de Brasília a oferta está mais concentrada nas Grandes Áreas 6 e 7 da Tabela de Áreas do CNPq – Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Todavia, nessa IES, também há forte predominância de oferta desses cursos nas grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde – Áreas 1 e 4 da referida tabela. Na Universidade Católica de Brasília, a realidade é semelhante à UnB, concentrando a oferta, também, em Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, sobretudo nos anos de 2005 e 2006; além de forte predominância na grande área de Ciências Exatas e da Terra, especificamente na área de Sistemas da Informação e Ciências da Saúde.

Na comparação das listas de oferta das duas instituições há uma integração comum de oferta de cursos nas áreas e respectivas Grandes Áreas: i) Sistemas de Informação (Ciências Exatas); ii) Direito e Ciências Contábeis (Ciências Sociais Aplicadas); iii) Psicologia e Educação (Ciências Humanas); iv) Letras (Linguística, Letras e Artes) e v) Ciências Ambientais (Outros).

Relacionando essa oferta com a criação de 320 cursos de graduação presenciais no DF, entre 1995-2005, verificou-se que há convergência nas áreas de Ciências Contábeis, Direito e Psicologia, que se mostraram articuladas às novas demandas sociais, em que 36,8% das motivações e estratégias adotadas pelas IES públicas e privadas integravam o grupo das “profissões sociais” (SOUZA. 2007). Na área de Direito, presumiu-se que a opção pela oferta dos cursos de especialização ocorreu devido à sua tradição de grande disputa pelos alunos e baixa evasão, embora se perceba a saturação do mercado para cursos que fazem parte das “profissões liberais tradicionais” (Ciências Contábeis). Contudo, as duas IES pesquisadas priorizaram cursos de especialização em novas especificidades surgidas nessas áreas, como os cursos de Ciências Contábeis; Psicologia e Ciências Ambientais de ambas.

As duas universidades investiram na oferta em cursos de especialização ligados à informática, classificados no grupo das “novas profissões”, por pertencerem às áreas emergentes e prestigiadas que atraem grande número de candidatos à formação profissional, confirmando a preocupação com retorno advindo das demandas e a lógica do mercado também na oferta dos cursos de especialização.

Para as áreas de Educação e Letras, os destinatários foram constituídos por profissionais atuantes na área, cuja expansão dos cursos de graduação objetivou a racionalização no uso dos laboratórios e de professores em áreas carentes desses profissionais e pela tradição em qualidade do ensino público que o DF.

Desta forma, o perfil de alunos que freqüentaram os cursos de especialização nas duas universidades é formado por dois grupos de estudantes, com faixa etária predominando entre 20 e 30 anos de idade, com poucas exceções para a idade maior. Um grupo corresponde a estudantes recém-saídos da graduação, procurando se firmar no mercado do trabalho. O outro grupo pertence a um público seletivo de profissionais que recebe bons salários: gestores públicos, gerentes, advogados, engenheiros, pilotos de avião, engenheiros, médicos, juizes, etc.; com interesse de aprendizado mais voltado para as aceitações práticas do que para a pesquisa como formação. Esse perfil conforma a premissa de Schultz (1973b), de que algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios, como incrementos capazes de aumentar a renda nacional.

Entre os fatores que levaram os alunos a procurarem cursos de especialização, sobressaíram os que estão relacionadas com a busca de superação de necessidades individuais de formação acadêmica, materiais, simbólicas e afetivas.

Pode-se agrupar à condição de formação acadêmica, o caráter de educação continuada com conhecimentos mais específicos que os cursos de especialização ofereceram, configurando-se em aspecto relevante nas áreas de Sistemas da Informação, Direito, Ciências Contábeis e Psicologia, das duas universidades:

É a necessidade de conhecer uma área muito pouco explorada. São poucos cursos preocupados com a formação. Não há um mestrado na área e especializações eram muito raras (C6, informação verbal).

A necessidade de um certificado para concorrer no mercado de trabalho foi outra motivação que pode ser enquadrada como procura de superação de formação adequada para o desenvolvimento de um trabalho: “o especialista [...] precisa do título para o mercado de trabalho, quer reciclar seus conhecimentos, quer ser melhor professor” (C11, informação verbal).

Os alunos que buscaram a superação de necessidades materiais procuraram os cursos visando o adicional financeiro proporcionado pelas carreiras, principalmente da área de Direito: “[...] algumas carreiras tem adicional quando você tem uma especialização” (C3, informação verbal). E, nesse grupo, têm as perspectivas de

melhoria nas aplicações financeiras próprias, conforme a área de Ciências Contábeis das duas IES, em que “essa coisa do dinheiro atrai muito as pessoas, [...] e vêem uma perspectiva de melhor aplicar suas economias ou de virem a trabalhar nesse mercado” (C5, informação verbal).

No grupo de necessidades simbólicas, elenca-se o status que um certificado de pós-graduação proporciona ao portador e o reconhecimento pela sociedade da instituição que forneceu o certificado: “os alunos sabem que na UnB há maior dificuldade, porém podem dizer com orgulho ‘tenho um curso da UnB’” (C3, informação verbal); ou “o nome da Católica tem reconhecimento internacional, em qualquer lugar do mundo um título da Católica significa muito” (C12, informação verbal).

No aporte de necessidades afetivas, figurou a criação e o fomento de rede de relacionamento de profissionais da área de Ciências Ambientais.

Reafirmando que o principal motivo que levou as duas universidades a ofertarem cursos é a sua característica de formação continuada e complementar à formação que o currículo dos cursos de graduação não consegue cumprir. Especialmente para “aprofundamento de conceitos que na graduação são vistos de maneira superficial” (C5, informação verbal). Percebe-se que essa concepção coincide com a de educação como processo prolongado ao longo da vida e em contínuo desenvolvimento, que articula processos diagnósticos das necessidades em busca da auto-avaliação, autoformação e autogestão (MARIN, 1995). Dessa forma, a finalidade dos cursos de especialização se traduz em

[...] complementar a formação do pessoal, dos profissionais que estão na área. A graduação é um ponto de partida e não ponto de chegada para ninguém, ou seja, o treinamento tem que ser contínuo e a capacitação sistemática, tanto que os cursos de pós-graduação *lato sensu* vêm preencher um pouco essa lacuna (C1, informação verbal).

Ademais, confirma-se a característica de formação continuada, a relação dos cursos de especialização com a pós-graduação *stricto sensu*, vistos como oportunidade, ou não, de prosseguimento de estudos nessa modalidade de educação superior, pois identificam distinção na vocação pessoal voltada para a pesquisa ou para aplicação de conhecimentos no campo profissional.

Contudo, as dificuldades de gestão dos cursos em níveis acadêmico e administrativo foram consideradas, pelos sujeitos, dificuldades naturais e inerentes a qualquer gestão de IES ou curso. As acadêmicas se referem àquelas que estão

relacionadas aos alunos, docentes ou à organização curricular dos cursos. As administrativas se inscrevem na composição de horário alternativo e na locação financeira que subvenciona o curso; agenda dos professores; pagamento de mensalidades; divulgação do curso e a concorrência das instituições.

Outra dificuldade refere-se à questão da privatização da universidade pública, em decorrência da cobrança de mensalidades pela oferta dos cursos de especialização na UnB, que tem gerado debates e falta de consenso entre docentes e unidades acadêmicas.

Dois pontos de convergência identificados em relação às dificuldades de gestão apresentadas foram a composição de horário em conformidade com alunos trabalhadores e a disponibilidade dos docentes e o financiamento dos cursos que, na UnB, necessita de recurso próprio porque não existe destinação de verbas públicas para essa modalidade de curso, cuja responsabilidade e acompanhamento contábil ficam a cargo dos coordenadores e, na UCB, ocorre quando a turma é fechada com poucos alunos e é necessário haver renegociação com do corpo docente em relação aos salários que seriam recebidos.

Considerações finais

Diante aos resultados relatados, pode-se considerar que cursar apenas a graduação como formação não é suficiente como preparação para o mercado de trabalho. Na disputa por melhores condições de empregabilidade e incorporação de algum capital humano mais significativo, é imprescindível o investimento em pelo menos dois anos de educação formal a mais, o correspondente à duração de um curso de especialização.

No cenário da educação superior do Distrito Federal, os cursos de especialização investigados representaram possibilidade de investimento profissional na medida em que os cursistas conseguiram prover necessidades individuais, nas múltiplas funções que desempenham, garantindo vantagem simbólica por serem títulos que advêm de duas instituições reconhecidas no País.

A procura por formação continuada através dos cursos de especialização representou diferencial importante na competição profissional por ser o Distrito Federal sede da capital do País, *locus* que concentra recursos financeiros brasileiros e estrangeiros, embaixadas e consulados, proporcionando uma realidade educacional fértil com demandas culturais e exigência de elite intelectual e profissional.

Nesse sentido, os processos e estratégias de gestão das duas universidades pesquisadas para oferta dos cursos priorizaram a especificidade e o aprofundamento de determinadas áreas do conhecimento na preparação de profissionais e elevação da qualificação e valorização de aspectos técnicos e de cidadania.

Por fim, embora a UnB componha a rede de universidades públicas federais, a cobrança de mensalidades nos cursos de especialização a eleva à condição de IES que participa da luta concorrencial no campo da educação superior do Distrito Federal, na oferta desses cursos. Assim, contribui com a expansão e propostas de oferta de cursos orientados pelo mercado e favorece a política estratégica de intenção do governo de não destinar verbas para o funcionamento da pós-graduação *lato sensu* nas universidades públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CES/CFE 977/1965. Dispõe de Conceitos de Pós Graduação, Mestrado e Doutorado, jornada de horas anuais de atividades coletivas; autorização específica para os cursos *stricto sensu*. Brasília. 1965.

_____. _____. Parecer CNES/CES 0364/2002. Regularidade da cobrança taxas em de cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, com base no art.90, da Lei 9394. Brasília, 2007.

BRUNO, L. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R.T. (Org.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-41.

CARVALHO, O. F. Educação e trabalho: razões históricas e sociológicas. In: **FUNDAMENTOS educacionais para a formação de recursos humanos da policia federal**: curso de pós-graduação, especialização: eixo II, módulo 5. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, CESPE, 1999.

CHAVES, V. L. J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: o caso da UFPA. 2005. ? f. Dissertação (Tese de Doutorado)--Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. CD ROOM.

DURHAN, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

FONSECA, D. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p.173-182, nov. 2004.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior**: sinopse estatística: 2001. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002 – 2007.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, [1971].

SEVILHA, M. A. F. **A pós-graduação lato sensu no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 1995.

SGUISSARDI, V. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, L. F., CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 53-80.

SILVA JR. J.R.; SGUISSARDI, V. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 33-57, 1999.

SOUSA, J. V. **Natureza e tendências dos cursos de graduação presenciais criados no Distrito Federal entre 1995 e 2005**. In: 30ª REUNIÃO DA ANPED, GT: Política de Educação Superior, n. 11, Rio de Janeiro, out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br>>. Acesso em: 24 out. 2007.

_____. **O ensino superior privado no Distrito Federal**: uma análise de sua recente expansão (1995-2001). 2003. 279 f. (Tese de Doutorado)—Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, Brasília, 2003.