



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI

BUROCRACIA E PÓS-GRADUAÇÃO *LATO*
***SENSU* NA UNESP:**
OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO (1999-2010)



ARARAQUARA, SP.
2010

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI

**BUROCRACIA E PÓS-GRADUAÇÃO *LATO*
SENSU NA UNESP:
OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO (1999-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentado Programa de Pós-Graduação em “Educação Escolar” da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Professor Doutor José Vaidergorn

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA, SP.
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Protetti, Fernando Henrique

Burocracia e pós-graduação lato sensu na UNESP: os cursos de especialização na área de Educação (1999-2010) / Fernando Henrique Protetti – 2010

219 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: José Vaidergorn

1. Pós-graduação lato sensu. 2. Especialização em educação.
3. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.
4. Burocracia. 5. Pesquisa documental. I. Título.

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI

**BUROCRACIA E PÓS-GRADUAÇÃO LATO
SENSU NA UNESP:
OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(1999-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentado Programa de Pós-Graduação em “Educação Escolar” da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Professor Doutor José Vaidergorn

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES)

Data da qualificação: 15/09/2010 – 14 horas.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Doutor José Vaidergorn

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciência e Letras do *campus* de Araraquara.

Membro Titular: Professor Doutor Valdemar Sguissardi

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

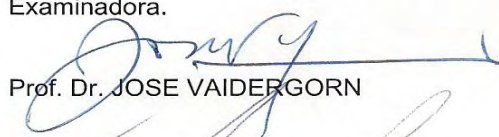
Membro Titular: Professor Doutor João Augusto Gentilini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciência e Letras do *campus* de Araraquara.

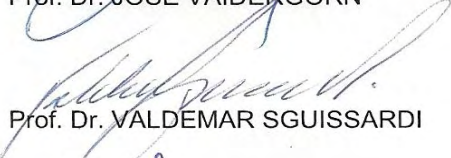
Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDO HENRIQUE PROTETTI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.

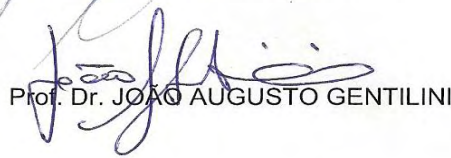
Aos 15 dias do mês de setembro do ano de 2010, às 14:00 horas, no(a) Sala 107, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JOSE VAIDERGORN do(a) Departamento de Ciências Da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. VALDEMAR SGUISSARDI do(a) Universidade Metodista de Piracicaba, Prof. Dr. JOÃO AUGUSTO GENTILINI do(a) Departamento de Ciências Da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FERNANDO HENRIQUE PROTETTI, intitulado "Burocracia e Pós-Graduação Lato Sensu na UNESP: os cursos de especialização na área de educação (1999-2010)". Após a exposição, o discente foi argüido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. JOSE VAIDERGORN



Prof. Dr. VALDEMAR SGUISSARDI



Prof. Dr. JOÃO AUGUSTO GENTILINI

Para Julia, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Manifesto meu incondicional e sincero agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram na concepção desse trabalho.

Agradeço especialmente:

Aos meus pais, Elvira e Henrique, por todo apoio dado nesses anos, pelos conselhos, pelo compartilhamento das minhas alegrias e vitórias e, principalmente, das minhas angústias.

À Julia, pela presença constante durante todo o meu Mestrado, ao seu amor verdadeiro e por ter me ensinado nesses últimos anos o que é compartilhar uma vida dia a dia.

Ao Professor José Vaidergorn, orientador e amigo, que acolheu minhas ideias iniciais, acreditou no meu potencial como pesquisador, amparou minhas dúvidas teóricas e metodológicas, incentivou sempre minhas atividades acadêmicas e científicas, e possibilitou excelentes orientações formais e informais.

Ao Professor Valdemar Sguissardi, por ter aceitado o convite em participar na Banca de Qualificação e de Defesa, por suas importantes contribuições ao trabalho e pelas leituras proporcionadas sobre a educação superior.

Ao Professor João Gentilini, pelas ótimas manhãs de quartas-feiras vivenciadas com discussões sobre gestão educacional e escolar, as conversas casuais e o aceite em participar na Banca de Defesa.

Ao Professor Marco Aurélio Nogueira, por ter participado na Banca de Qualificação e contribuído com relevantes questionamentos e críticas ao trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, que proporcionaram maiores conhecimentos teóricos e metodológicos em Educação, Maria Teresa Kerbauy, Maria Regina Guarnieri, Silvia Sigolo, Newton Duarte e Sueli Itman.

Aos Professores João dos Reis Silva Júnior e Roseana Costa Leite por aceitarem com prontidão meu convite para participação como suplentes da Banca de Defesa.

À Comissão de Bolsas do Programa do ano de 2008 pela confiança em meu trabalho.

Ao Professor Edson Inforsato, então Coordenador do Programa, por todo apoio fornecido.

Aos Funcionários da Seção de Pós-Graduação da FCL/Araraquara, em especial para Lidiane, Clara e Antônio, por sanarem minhas dúvidas e concederem espaço para a coleta de dados.

Aos Funcionários da Seção de Pós-Graduação da FCT/Presidente Prudente e da Seção de Comunicações da FFC/Marília, pela atenção e apoio dado durante a coleta de dados.

Aos Diretores das unidades universitárias pesquisadas, por concederem o acesso ao material empírico.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP, pelo aceite e auxílio concedido para participação no I Workshop *Lato Sensu* da UNESP.

À Pró-Reitora de Pós-Graduação e ao Presidente da Comissão Assessora da CCPG da UNESP, respectivamente, Marilza Rudge e Pde. Mário, pelo interesse nesse trabalho.

Aos amigos de Araraquara, Cebinho, Mosquito, Du e Estevão, pelos bons momentos vividos nos dias e noites da “Morada do Sol”.

À república Curva de Rio, ex e atuais Moradores, e Dona Maria, por essa singular experiência de vida.

Aos meus “irmãos” do ETE Guaracy Silveira, Murilo, Leonel, Mateus, Pedro e Lia que, desde 1998, cada um a seu jeito, me demonstram o significado da palavra “amizade”.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

A universidade no século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi em séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por estas duas razões, é um bem público sem aliados fortes. A muitos não lhes interessa o longo prazo e outros têm poder suficiente para pôr sob suspeita quem ousa suspeitar deles, criticando os seus interesses.

A universidade pública é, pois, um bem público permanentemente ameaçado, mas não se pense que a ameaça provém apenas do exterior; provém também do interior.

RESUMO

A partir da expansão da pós-graduação *lato sensu* na educação brasileira e da importância que este setor, principalmente na forma dos cursos de especialização, tem ganhado no interior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), essa dissertação de mestrado tem como objetivo geral e aglutinador analisar a oferta de quatro cursos de especialização na área de Educação dessa universidade no período de 1999 a 2010. De forma específica objetiva-se investigar as orientações político-administrativas dos órgãos centrais da UNESP para os cursos de especialização em geral e os critérios estabelecidos para a sua regulação e controle; compreender a relação entre os propositores dos quatro cursos analisados e a administração universitária; e, identificar as prováveis demandas para sua oferta. Para alcançar esses objetivos, adotou-se como recurso teórico-metodológico o conceito de “burocracia” procedente dos estudos de Max Weber sobre a Sociologia da Dominação. O método empregado consiste na análise documental utilizando como fontes primárias os processos administrativos dos cursos investigados, as normas e regulamentações internas e as publicações e informações disponíveis sobre a pós-graduação *lato sensu* na UNESP. As informações gerais, a literatura científica disponível e a legislação desse setor da pós-graduação no país representaram subsídios iniciais para a compreensão do caso singular da UNESP. Os resultados obtidos pela investigação no âmbito administrativo revelam que as normas e regulamentos para o controle da oferta dos cursos tornaram-se cada vez mais criteriosos, tentando, portanto, conservar o domínio dos órgãos centrais da universidade sobre os demais envolvidos. Na dimensão política, o período de 1980 a 2010 apresenta duas concepções distintas que orientaram os cursos de especialização. Num primeiro momento, foi implementada uma política de “incentivo” sem o efetivo acompanhamento e avaliação; posteriormente, uma política de “controle” decorrente da vertiginosa expansão desses cursos. No que tange às relações estabelecidas entre os propositores dos cursos apreciados e a administração universitária, verificou-se a existência simultânea de interesses convergentes e divergentes. Além disso, observou-se que associadas às diversas demandas externas para a oferta dos cursos de especialização em Educação, há também demandas no próprio interior da universidade que parecem justificar a permanência desses cursos. Finalmente, a pesquisa contribui para o diálogo com outros estudos sobre a pós-graduação *lato sensu* e para repensarmos os cursos de especialização no interior da UNESP.

Palavras-chave: Pós-graduação *lato sensu*; UNESP; Burocracia; Especialização em Educação; Pesquisa documental.

ABSTRACT

Due to the expansion of the *latu sensu* post-graduation degree courses in the Brazilian education and also to the importance that this sector, mainly in the form of specialization courses, has gained inside the Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), this Master’s dissertation is aimed at analyzing the offering of four specialization courses in the Education area from this university in the period between 1999 and 2010. Its specific aim is to investigate the political-administrative guidelines from UNESP’s central institutes for the specialization courses in general and the criteria established for its regulation and control; to understand the relation between the proposers of the four courses analyzed and the university administration and; to identify the probable demands for their offering. In order to reach these objectives, the concept of “bureaucracy” founded in Max Weber’s studies on the Domination Sociology was adopted as a theoretical-methodological resource. The adopted method consists of the analysis of documents using the administrative processes from the courses being investigated, the internal rules and regulations and the publications and information available from UNESP’s *latu sensu* post-graduation courses as primary sources. General information, the scientific literature available and the legislation from this post-graduation sector in the country have been used as initial subsidy for the understanding of UNESP’s singular case. The results obtained through investigation at the administrative level revealed that the rules and regulations for the control in the offering of courses have become more and more solid, attempting, in that way, to preserve the domination of the central institutes from the university over all others involved. In the political scale, the period between 1980 and 2010 presents two distinct conceptions guiding the specialization courses. In a first moment, an “incentive” policy was implemented without any effective following and evaluation and, later on, a “control” policy had to be implemented, due to the vertiginous expansion of these courses. Regarding the relationships established between the proponents of the courses studied and the university administration, the simultaneous existence of convergent and divergent interests could be noticed. Moreover, in association to the several external demands for the offering of specialization courses in Education, there are also demands emerging from within the university itself that seem to justify the permanence of these courses. Finally, the research contributes to the dialogue with other studies on the *latu sensu* post-graduation courses and to also rethink the specialization courses within the UNESP.

Key words: *Latu sensu* post-graduation; UNESP; Bureaucracy; Specialization in Education; Documentary Research.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de vagas, alunos inscritos, matriculados, frequentes, aprovados, reprovados e evadidos no curso de especialização em “Gestão Educacional” nas suas quatro edições.	p. 122
Gráfico 2	Número de vagas, alunos inscritos, matriculados, frequentes, aprovados, reprovados e evadidos no curso de especialização em “Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais” em suas quatro edições.	p. 138
Gráfico 3	Titulação do corpo docente do curso de especialização na “Docência da Educação Infantil” nas suas duas edições.	p. 152
Gráfico 4	Corpo docente do curso de especialização na “Docência da Educação Infantil” nas suas duas edições, segundo instituição de origem.	p. 152
Gráfico 5	Número de vagas, alunos inscritos, matriculados, frequentes, aprovados e reprovados no curso de especialização em “Docência da Educação Infantil” nas suas duas edições	p. 154
Gráfico 6	Corpo do curso de especialização em “Educação Especial” nas suas três edições, segundo a instituição de origem.	p. 171

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Unidades universitárias da UNESP por *campi* universitários p. 33
distribuídos pelo Estado de São Paulo.
- Figura 2** Dinâmica administrativa para proposição de cursos de p. 68
especialização na UNESP.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursos de especialização, presenciais e a distância, oferecidos pela UNIBAN Brasil no primeiro semestre de 2010 nos estados de SP, PR e SC.	p. 24
Tabela 2	Cursos de especialização, presenciais e a distância, oferecidos pela Anhanguera Educacional S.A. no primeiro semestre de 2010 nos estados de GO, MS, DF, MG, SP, SC e RS.	p. 25
Tabela 3	Número total de cursos, de cursos em andamento, docentes envolvidos, vagas e alunos matriculados nos cursos de especialização da UNESP entre os anos de 2005 e 2009.	p. 36
Tabela 4	Cursos de especialização na área de Educação ofertados pela UNESP entre os anos de 1999-2010.	p. 37
Tabela 5	Evolução dos programas de pós-graduação (mestrado e mestrado/doutorado) na UNESP entre 1975 e 1995.	p. 87
Tabela 6	Estrutura curricular, núcleos disciplinares, disciplinas e carga horária correspondente da 1ª edição do curso de especialização em “Gestão Educacional”.	p. 110
Tabela 7	Estrutura curricular, núcleos disciplinares, disciplinas e carga horária correspondente da 2ª e 3ª edição do curso de especialização em “Gestão Educacional”.	p. 111
Tabela 8	Comparação da estrutura curricular, das disciplinas e da carga horária correspondente do curso de especialização em “Gestão Educacional” na 2ª, 3ª e 4ª edição.	p. 112
Tabela 9	Estrutura curricular, núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais” em todas as suas diversas edições.	p. 130
Tabela 10	Estrutura curricular, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Docência da Educação Infantil” nas suas duas edições.	p. 148
Tabela 11	Estrutura curricular com núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Educação Especial - áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual” na 1ª edição.	p. 161
Tabela 12	Estrutura curricular com núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Educação Especial -	p. 163

áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual” na 2ª edição.

Tabela 13 Estrutura curricular com núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Formação de Professores em Educação Especial – áreas da Deficiência Auditiva – DA e da Deficiência Intelectual – DI” na 3ª edição. p. 164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AT/PROPG	Assistência Técnica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CCPG	Câmara Central de Pós-Graduação
CCPGP	Câmara Central de Pós-Graduação e Pesquisa
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAI	Centros de Formação e Atendimento a Inclusão
CES	Câmara de Educação Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CO	Conselho Universitário
CPE	Comissão Permanente de Ensino
CPP	Comissão Permanente de Pesquisa
FATEC	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FUNDACTE	Fundação de Ciência, Tecnologia e Ensino
FUNDEPE	Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão
FUNDUNESP	Fundação para o Desenvolvimento da UNESP
GRPS	Guia de Recolhimento da Previdência Social
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IR	Imposto de Renda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
PAAIS	Professores de Apoio à Inclusão
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Programa de Educação Continuada
PET	Programa de Educação Tutorial
PGSS	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>
PGLS	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
PIS	Programa de Integração Social
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROPP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PUC-SP	Pontifica Universidade Católica de São Paulo
RDIDP	Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa
RTC	Regime de Turno Completo
SAAI	Sala de Apoio à Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Município de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCDU	Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da UNESP
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCAr	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 A pós-graduação <i>lato sensu</i> como objeto de investigação	21
1.2 O problema: os cursos de especialização na área de Educação na UNESP	31
2 A BUROCRACIA COMO TIPO PURO DE DOMINAÇÃO	41
2.1 A Sociologia da Dominação em Max Weber	46
2.2 Burocracia e administração burocrática	52
3 A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UNESP	62
3.1 Regimento Geral e Estatuto da UNESP (1989).....	63
3.2 As resoluções sobre os cursos de especialização na UNESP (1983-2007).....	68
3.3 I Seminário de Pós-graduação e Pesquisa (1995).....	84
3.4 A criação da Comissão Assessora da Câmara Central de Pós-Graduação (2008)	89
3.5 Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP (2009).....	92
3.6 I Workshop <i>Lato Sensu</i> da UNESP (2010)	95
3.7 As orientações político-administrativas para os cursos de especialização	100
4 A DINÂMICA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INVESTIGADOS (1999-2010).....	102
4.1 Gestão Educacional (1999-2010)	104
4.2 Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais (2000-2005).....	127
4.3 Docência na Educação Infantil (2002-2007).....	144
4.4 Educação Especial (2006-2010)	158
4.5 Aproximações dos cursos de especialização em Educação investigados	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS	197
ANEXO A – Roteiro para análise documental utilizado	198
ANEXO B – Palestras transcritas da Pró-Reitora de Pós-Graduação e do Presidente da Comissão Assessoras proferidas no I Workshop <i>Lato Sensu</i> da UNESP de maio 2010.	199
ANEXO C – Carta de solicitação para fotocópia aos processos administrativos dos cursos pesquisados.	214
ANEXO D – Normatização de atividades remuneradas na Faculdade de Ciências e Tecnologia.....	215
ANEXO E – Título das monografias do curso de especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais.	216

1 INTRODUÇÃO

Num sistema educacional minuciosamente regulamentado mantém-se uma clareira, em que, para abrigar amplo espectro de cursos, somente algumas características são fixadas e o credenciamento é reduzido ao mínimo. Simultaneamente, embora se reconheça a sua importância, também o fomento se mantém em nível mínimo. Essa clareira pode ser espaço aberto à criatividade e aos desafios da educação continuada, mas é acusada de abrigar grande número de cursos meramente comerciais, em que haveria uma troca de dinheiro por diplomas. Como se sabe, os cursos de pós-graduação *lato sensu* abriram-se nesse espaço pouco definido de um Estado cartorial, formado com viés napoleônico, onde normas, jurisprudência, processos burocráticos, fiscalização e avaliação se misturam, formando um labirinto. Passadas várias décadas, continua a flexibilidade, mas também a falta de clareza de objetivos dessa área da pós-graduação. Persistem excelentes cursos, mas também, do mesmo modo, as acusações de baixos níveis de qualidade e seriedade.

Cândido Alberto Gomes (1999, p. 7)

Em trabalhos anteriores, procurou-se refletir sobre a expansão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* diante da relação entre a qualificação profissional e as novas demandas do mundo do trabalho¹. A discussão tinha como foco os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), momento em que se efetivou no Brasil o processo de reforma do Estado e da educação superior (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Ao analisar o processo de regulamentação, criação e avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*², concluía-se naquela ocasião que não existiu por parte do Estado, no período, nenhuma forma efetiva de controle adequado sobre a sua expansão, nem um sistema de avaliação para estabelecimento de critérios mínimos de qualidade, seja pelo Ministério da Educação (MEC), seja pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como resultado desse processo, verificou-se a diversidade dos cursos de PGLS existentes (especializações, aperfeiçoamentos, *MBA – Master Business Administration* – e equivalentes), além da liberdade de atuação das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente privadas, neste nível de ensino, refletindo-se na sua vertiginosa expansão.

¹ “Expansão dos cursos *lato sensu* no octênio dos governos Fernando Henrique Cardoso: a qualificação profissional e o novo mundo do trabalho”, painel e comunicação, respectivamente, apresentados no V Colóquio Internacional Marx e Engels organizado pelo Centro de Estudos Marxistas (CEMARX) da UNICAMP em novembro de 2007 e no VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação no século XXI organizado pela Rede de Estudos do Trabalho (RET) da UNESP/Marília em maio de 2008.

² Serão utilizadas as abreviaturas PGLS e PGSS para referir-se, respectivamente, a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Reconhecendo a importância que o setor da pós-graduação possui na educação superior brasileira, esta dissertação de Mestrado tem como objetivo central analisar a oferta de quatro cursos de especialização na área de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) entre o período de 1999 e 2010. Embora esses cursos predominem em instituições privadas, a investigação vincula-se à UNESP, pois, sendo esta uma instituição pública, tem as informações mais acessíveis ao pesquisador. Para tanto, apresentam-se algumas breves considerações e indicações introdutórias sobre os aspectos mais fundamentais que contemplam a proposta desta pesquisa.

1.1 A pós-graduação *lato sensu* como objeto de investigação

A pós-graduação brasileira atualmente é dividida na PGSS e PGLS, segundo a Resolução CNE/CES nº 1 de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação (BRASIL, 2001), e pela Lei 9.394 de 1996 (LDB), no seu artigo 44, inciso III:

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. (BRASIL, 1996)

A PGSS compreende os programas de mestrado e doutorado, além do mestrado profissional³. Já a PGLS é constituída por cursos de especialização e equivalentes⁴. A definição conceitual da pós-graduação no seu formato institucional básico (PGSS e PGLS) se efetuou por meio do Parecer nº 977 de 1965 (BRASIL, 1965). Aprovada pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE) e regulamentada pelo MEC no ano seguinte ao golpe militar, a pós-graduação era definida enquanto um papel estratégico nesta etapa avançada de formação de pesquisadores, de produção de conhecimento científico, além de ser uma alternativa doméstica e barata para qualificação de professores e treinamento de técnicos (BALBACHEVSKY, 2005; CURY, 2005).

³ Inicialmente, a Portaria nº 80/98 da CAPES regulamentou os mestrados profissionais como setor da PGSS (CAPES, 1999). Em 2009, a Portaria Normativa nº 7, despachada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, passou a vigorar sobre os mestrados profissionais (BRASIL, 2009), reascendendo o debate sobre a natureza, os objetivos e as possíveis implicações destes com o (tradicional) mestrado acadêmico e com os cursos de especializações.

⁴ A partir da Resolução CNE/CES nº 1 de 2007, excluem-se da PGLS os cursos com carga horária inferior a 360 horas, denominados de aperfeiçoamento e outros, como indicados no início do texto (BRASIL, 2007).

O desenho proposto para a pós-graduação neste Parecer visou ajustar-se às experiências já consagradas em outros países, principalmente segundo as diretrizes do modelo norte-americano. Conceitualmente, duas distinções importantes eram observadas no Parecer acerca da PGSS e PGLS (BOMENY, 2001).

A primeira se referia à concepção de que a PGSS representava um “sistema” de cursos acima da graduação, com vista à formação científica e cultural de modo amplo e aprofundado, enquanto parte de um complexo universitário; já a PGLS era concebida como outro conjunto de investimentos mais rápidos e esporádicos, com o objetivo de aperfeiçoamento e treinamento em certo ramo profissional ou científico numa determinada área do saber. Outra distinção representava o título emitido por cada setor; enquanto a PGSS conferia um grau acadêmico ao seu concluinte, a PGLS atribuía um certificado de eficiência ou aproveitamento como habilitação ao exercício de uma determinada habilidade profissional.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: 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. (BRASIL, 1965, p. 165-166)

De acordo com Bomeny (2001), foram diferenciados, por parte do Estado brasileiro, os desdobramentos das políticas de investimento para cada setor. Isto é perceptível ao analisar-se a expansão quantitativa de ambos os setores da pós-graduação. Entre 1976 e 2004, o número de programas da PGSS, com exceção do mestrado profissional, sofreu significativa ampliação. De 673 cursos em 1976, este número saltou para 2.993 em 2004, o que representou um aumento de 5,6% ao ano (BRASIL, 2004), confirmando uma significativa expansão no setor⁵.

Por outro lado, “Apesar de não haver registro da quantidade de cursos de PGLS oferecidos anualmente, como também das IES que desenvolvem esses programas, é amplamente reconhecida a expansão extraordinária desses cursos.” (OLIVEIRA, 1995, p. 38) Parece evidente que a inexistência de dados estatísticos produzidos pelos órgãos

⁵ “O segmento público é responsável por 82% da oferta dos cursos de mestrado e por 90% dos cursos de doutorado. Por sua vez, o segmento privado cresceu de forma expressiva na pós-graduação, passando de 87 cursos para 346 no mestrado e de 44 para 96 no doutorado, no período de 1996 a 2004” (BRASIL, 2004, p. 28).

governamentais não impede a aceitável afirmação de que, a partir da década de 1970, os cursos de PGLS tenham igualmente passado por um processo de expansão quantitativa. De acordo com Fonseca (2004, p. 178),

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 consequência, amparada por políticas e legislações mais flexíveis o que por certo gerou, especialmente no campo privado, a oferta de cursos desvinculados dos critérios acadêmicos mínimos de qualidade.

É possível verificar, embora não se possa novamente auxiliar-se pelas estatísticas, que os cursos de PGLS concentram-se, predominantemente, em IES privadas⁶, muitas vezes com pouca tradição acadêmica, as quais ofertam cursos sob o rótulo de “pós-graduação” como forma de atrair candidatos. Para se ter uma ideia, por exemplo, da quantidade e variedade de áreas incluídas por esses cursos, realizou-se no mês de maio de 2010 uma pequena amostra com duas IES privadas vastamente populares nos grandes meios de comunicação, UNIBAN Brasil e Anhanguera Educacional S. A., que ofertam cursos de especialização.

⁶ Utilizam-se os conceitos de público e privado para as IES fundamentando-se na acepção dada pelo artigo 19 e 20 da LDB: “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.” No caso das IES privadas, estas se subdividem em “I – particulares em sentido estrito, [...]; II – comunitárias, [...]; III – confessionais, [...]; IV – filantrópicas” (BRASIL, 1996).

TABELA 1 – Cursos de especialização, presenciais e a distância, oferecidos pela UNIBAN Brasil no primeiro semestre de 2010 nos estados de SP, PR e SC.

Advocacia Criminal: Prática Profissional	Imaginologia
Advocacia Trabalhista: Prática Profissional	Microbiologia
Advocacia Tributária: Prática Profissional	Reabilitação Avançada do Atleta
Advocacia Cível: Prática em Direito e Família	Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofaciais
Direito do Consumidor	Prótese Dentária
Direito Empresarial e Empreendedorismo	Enfermagem Neonatalógica
Adolescente em Conflito com a Lei - Práticas Profissionais	Fisioterapia Aplicada à Geriatria
Políticas Sociais	Enfermagem em Técnicas de Instrumentação
Pesquisa de Mercado	Biologia Molecular e Biotecnologia
Produção Executiva em Meios Audiovisuais	Cirurgia Veterinária de Pequenos Animais
Gestão de Turismo Sustentável	Criação Animal
Jornalismo Desportivo	Diagnóstico Veterinário por Imagem
Jornalismo Digital	Reprodução Animal
Jornalismo Econômico	Gestão e Metodologia do Treinamento Esportivo
Jornalismo Educacional	Esporte Escolar
Jornalismo Policial	Treinamento e Nutrição Esportiva
Jornalismo Político	Aplicações Eletromagnéticas
Marketing de Turismo	Arquitetura para habitações populares
Produção Executiva em Teatro	Design Automotivo
Produção e Imagem de Moda	Design e Novas Tecnologias
Gestão em Comunicação Corporativa	Geologia do Petróleo
Botânica	Impactos Ambientais
Enfermagem do Trabalho	Docência do Ensino Superior
Enfermagem em Urgências	Educação Infantil
Implantodontia	História da África
Dentística	Literatura Contemporânea de Língua Portuguesa
Endodontia	Educação Matemática para Professores
Odontopediatria	Psicopedagogia
Periodontia	História Contemporânea
Nutrição Escolar	História do Brasil
Nutrição Hospitalar	Arte e Cultura
Psicologia Clínica	Educação Especial Inclusiva
Psicologia do Trabalho	Demografia
Psicologia Educacional	Língua Espanhola
Citopatologia	Língua Inglesa
Farmácia Hospitalar e Clínica	Finanças e Banking
Fitoterapia	Gerenciamento Empresarial
Formulação em Cosmetologia	Gestão Estratégica de Pessoas
Homeopatia	Logística em Processos Empresariais
	Seleção e Capacitação Empresarial

Fonte: o autor, a partir de: <<http://www.uniban.br/pos/lato/index.asp>>. Acesso em: 20 maio 2010.

TABELA 2 – Cursos de especialização, presenciais e a distância, oferecidos pela Anhanguera Educacional S.A. no primeiro semestre de 2010 nos estados de GO, MS, DF, MG, SP, SC e RS.

Administração Hospitalar	Fisioterapia Hospitalar
Atividade Física para Públicos Especiais	Gestão Ambiental
Avaliação Imobiliária	Gestão de Agronegócios
Biossegurança	Gestão de Seguros e Previdência
Branding e Comunicação Estratégica	Gestão Educacional
Construção Civil com Ênfase no Mercado Imobiliário	Gestão Energética
Clínica Médica e Cirúrgica de Pequenos Animais	Gestão Industrial
Dermato-Funcional	Gestão da Manutenção
Desenvolvimento de Sistemas para Web	Gestão para Profissionais da Área da Saúde
Desenvolvimento utilizando a Tecnologia JAVA	Gestão em Segurança Privada
Design de Interiores	Gestão da Tecnologia da Informação
Didática e Metodologia do Ensino Superior	Linguagem Inglesa - Estudos Avançados
Design Gráfico	Linguagem Jornalística
Direito Ambiental	Nutrição Animal
Direito Civil e Processual Civil	Nutrição Funcional em Obesidade e Síndrome Metabólica
Direito Empresarial	Orientação e Supervisão Educacional
Direito e Processo do Trabalho	Pedagogia Empresarial
Direito Penal e Processual Penal	Psicologia Organizacional
Direito Processual Civil	Produção e Processamento de Cana-de-Açúcar
Direito Público	Planejamento Tributário
Direito Tributário	Psicopedagogia
Educação Especial e Inclusiva	Redes de Computadores e Telecomunicações
Educação Infantil	Relações Internacionais
Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva	Saúde e Gerontologia
Engenharia da Qualidade Integrada	Tecnologia em Gestão da Informação
Engenharia de Segurança do Trabalho	Terapia Comportamental
Estudos Literários	Tradução Inglês-Português
Fisiologia do Exercício e Treinamento	

Fonte: o autor, a partir de: <<http://www.portalpos.com.br/cursos/tpl/index.php>>. Acesso em 20 maio 2010.

A apresentação dessas duas tabelas possibilita, além da constatação de expressiva quantidade de cursos e da variedade de áreas nas IES privadas, que a falta de estatísticas oficiais e de informações mais sistematizadas apresentam-se como dificuldade inicial, do ponto de vista investigativo, para a identificação das características mais gerais sobre a realidade da PGLS no Brasil. Com relação aos cursos propriamente ditos, verifica-se a carência de efetivo acompanhamento e controle pelos órgãos governamentais, associado a uma diminuta orientação legal para sua regulação.

No aspecto avaliativo, por exemplo, diferentemente do que ocorre com os programas de PGSS que contam com o “Modelo CAPES de Avaliação”⁷, observa-se na PGLS apenas

⁷ De acordo com Sguissardi (2009, p. 168-169, *itálico do autor*), “o ‘Modelo CAPES de Avaliação’ se caracteriza muito mais como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle para *acreditação*”

parâmetros mínimos determinados pela Resolução CNE/CES nº 1 de 2007, que estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de especialização: (1) duração mínima dos cursos em 360 horas; (2) exigência de trabalho ou monografia final; (3) frequência dos alunos de no mínimo de 75% das aulas; (4) corpo docente constituído de especialistas ou de profissionais de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que no mínimo 50% deve necessariamente possuir o título de mestre ou doutor; e, (5) oferta por IES ou instituição especialmente credenciada para atuação neste nível educacional, exclusivamente na área do saber (BRASIL, 2007).

Na concepção de Pilati (2006, p. 13-14),

Os cursos de especialização não estão submetidos à avaliação sistemática como os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em parte porque foram concebidos e consolidados historicamente como atividades acadêmicas que possuem grande mutabilidade, dinamicidade e temporalidade. Indiretamente são contemplados na avaliação das condições de ensino dos cursos de graduação, mas também podem ser um dos aspectos da avaliação institucional interna e externa.

Assim, o processo de avaliação na PGLS torna-se elemento facultativo para que as próprias IES realizem (ou não) o acompanhamento e o controle da qualidade dos cursos ofertados. Observa-se, na escassa literatura existente sobre a avaliação dos cursos de PGLS, o indicativo de algumas experiências com características pontuais e individualizadas sobre um ou poucos cursos em apenas uma única instituição (Cf. BANDEIRA *et al.*, 1998; CUNHA *et al.* 1997).

Além da falta de avaliação, outro aspecto fundamental para o entendimento da expansão da PGLS, agora especificamente nas IES públicas, é a permissividade da cobrança desses cursos a partir da aprovação do Parecer CNE/CES nº 364 de 2002. Nesse Parecer, problematiza-se a possibilidade da cobrança de taxas e mensalidade nos cursos de PGLS pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cuja legalidade era questionada pelo Ministério Público Federal (MPF) com base no artigo 206 da Constituição Federal (CF)⁸.

ou *garantia pública de qualidade* no interesse do Estado e também da sociedade do que um modelo típico de avaliação, no caso entendida como avaliação educativa ou diagnóstico-formativa. Uma outra [característica] é a de que, seja pela tradição da universidade ou do ‘sistema’ de pós-graduação, com pouco ou nenhuma autonomia, criados e desenvolvidos pelo e sob proteção do Estado, esses ‘modelos’ de avaliação, para regulação e controle, têm, ao longo do tempo, substituído o processo de autoavaliação, que deveria ser inerente e imprescindível à vida universitária, tem sido visto, pela comunidade acadêmica e pela sociedade, como legítimo e adequado substituto da autoavaliação.”

⁸ “Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988).

Até aquele momento existiam muitos expedientes do MPF dirigidos à Secretaria de Educação Superior (SESu) indagando este órgão sobre a sua preocupação de proceder à regularização das cobranças realizadas pelas IFES. Na Informação 57 de 17 de setembro de 2002, a Coordenação Geral de Legislação e Norma do Ensino Superior da SESu inferia que, no artigo 206 da CF, “o ensino ministrado por instituições públicas, 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.” (*apud* BRASIL, 2002)

No relatório desse Parecer argumentava-se que, neste artigo da CF, apesar de impor-se “a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, não se explicitava maior precisão deste imperativo constitucional. Utilizando como princípio elementar o significado e o alcance do vocábulo “ensino” utilizado pela CF para a imposição da gratuidade em estabelecimentos oficiais, entendia-se que

No que tange à educação superior a atividade de ensino é caracterizada por duas ordens causais. De um lado, reside o fato de que a atividade de ensino, atividade-fim da universidade, caracteriza-se pela oferta regular e contínua [...] De outro, o ensino regular em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* conduzem a diploma, conferem grau acadêmico aos seus concluintes e os habilitam ao exercício profissional. (Da Informação 57, de 17/07/2002, prestada pela Coordenação Geral de Legislação e Normas do Ensino Superior da SESu/MEC *apud* BRASIL, 2002, p. 1-2)

No Parecer explicita-se a concepção de que nem todas as atividades desenvolvidas pelas IES são reduzidas à condição de “*ensino regular*”, pois, “Muitas tarefas comumente associadas às funções acadêmicas desenvolvidas nesse âmbito não se confundem com o ensino, na condição que geralmente se lhe atribui como instrumento de formação, conducente a diploma.” (BRASIL, 2002, p. 2, *itálico do autor*).

Considere-se, na situação sob exame, que a função *ensino*, ao lado das que são tradicionalmente reconhecidas como competência da universidade – pesquisa e extensão – tem como característica principal a oferta *regular e contínua* dos seus cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, sancionados pela emissão de diploma, cujo atributo legal e o grau acadêmico conferido aos alunos que hajam atendido às exigências acadêmicas pertinentes. (BRASIL, 2002, p. 2, *itálico do autor*)

A partir desta afirmação, argumentava-se no sentido de que a cobrança de taxas e mensalidade nos cursos de PGLS não só poderiam existir, como também, deveriam ser efetuadas pelas IFES. Mas, quais seriam os argumentos para esta dedução?

Segundo o Parecer CNE/CES nº 364 de 2002:

I. Os programas de PGSS (mestrado e doutorado) correspondem a um tipo de ensino posterior à graduação, com objetivos específicos de aprimoramento da formação científica ou cultural e dos conhecimentos e saberes desse grau de ensino, concedendo ao seu concluinte o “diploma” (outorga de grau acadêmico);

II. Os cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) igualmente conferem grau acadêmico, tal como na PGSS, enquanto prova de formação recebida pelo seu titular (artigo 48 da LDB);

III. Existe uma diversificação vertical no ensino universitário brasileiro (graduação, mestrado e doutorado). Assim, os “Cursos de pós-graduação de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade.” (BRASIL, 1965, p. 165);

IV. A partir dos artigos 21 e 44 da LDB e do “uso de nomenclatura própria à classificação taxionômica”, a “ordem” escolar brasileira seria composta de duas “famílias”: (a) educação básica e (b) educação superior. Os “gêneros” que constituem a “família” educação básica são: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; já com relação ao ensino superior “Optou, porém, o legislador, por não estatuir, no mesmo enunciado, os gêneros constitutivos da educação superior, reservando sua subdivisão para capítulo específico.” (BRASIL, 2002, p. 3);

V. Os cursos de PGLS concedem certificação, mas não grau acadêmico, o que “particulariza-se a destinação de qualificação que se lhes assegura”. (BRASIL, 2002, p. 3);

VI. A graduação e a PGSS “decorrem do direito que a Constituição reconhece aos cidadãos da gratuidade do ensino”, ao passo que a PGLS “proveem necessidades individuais, não caracterizam qualquer processo contínuo ou regular de preparação formal, tampouco requisitos obrigatórios e academicamente complementares à graduação.” (BRASIL, 2002, p. 3);

VII. A recorrência à origem latina para a contraposição entre as expressões demarcando os estudos desenvolvidos na pós-graduação, *stricto sensu* (“estrito”, breve, concentrado) e *lato sensu* (“amplo” e genérico), sugere que “a modalidade *stricto sensu* ressuma frequência, permanência e regularidade na sua realização; na forma antônima – *lato sensu* –, confere-lhe o sentido de amplitude ou eventualidade.” (BRASIL, 2002, p. 3); e,

VIII. A “família” educação superior congrega a existência de “gêneros distintos”; os cursos “regulares”, conducentes aos diplomas e sob o mandato constitucional da gratuidade, e

os “complementares”, enquanto obrigação a comunidade – extensão – e as demandas especializadas e específicas de aperfeiçoamento profissional.

Assim, determinava o Parecer CNE/CES nº 364 de 2002 que

Estão obrigadas as IFES e as entidades públicas de outros níveis de ensino, portanto, a oferecer gratuitamente, em obediência aos ditames constitucionais, seus cursos regulares, nos quais se auferem diplomas. **E no que tange aos outros cursos, outros gêneros não regulares de educação superior, não somente podem as instituições cobrar por sua oferta quanto, mais ainda, decididamente, deveriam cobrar por ela, visto que não se espera que as universidades públicas destinem recursos públicos para tarefas que não façam parte de sua missão constitucional, para a qual, e somente para esta, está preceituada a gratuidade. Não devem, portanto, as casa públicas de ensino superior destinar suas dotações para oferta gratuita de especializações e aperfeiçoamentos.** (BRASIL, 2002, p. 4, grifos meu)

Através da realização desta consulta pela SESu, que focaliza a discussão da classificação da pós-graduação no Brasil e da sua terminologia adotada para caracterizar as diversas modalidades criadas no país, entedia-se que

De certa maneira, os cursos de especialização em todas as formas previstas, os de aperfeiçoamento e até os de extensão, fazem parte de um mesmo *grupo de educação continuada*, cujas características principais são a oferta descontínua, episódica e, na maioria dos casos, não acadêmica, conduzindo a certificado. “Vale dizer, [que] tais cursos contrastam com definição de ensino, aproximando-se, muito mais, do conceito de extensão”, conforme argumenta a Informação SESu, número 57, anteriormente mencionada, o que tem levado, por decorrência, à compreensão de que se cursos livres que independem, exceto no caso de entidades não educacionais, de prévia autorização e de continuada supervisão. (BRASIL, 2002, p. 5, *itálico do autor*)

Portanto, concedendo certificação sem qualquer avaliação e acompanhamento da CAPES ou do MEC, dissociados do Sistema Nacional de Pós-Graduação e, ainda, caracterizados pela “oferta descontínua, episódica e, na maioria dos casos, não acadêmica”, os relatores Edson de Oliveira Nunes, Jacques Schwartzman e Roberto Cláudio Frota Bezerra concluíam que

[...] os cursos de especialização e aperfeiçoamento, ou seja, de pós-graduação *lato sensu*, não se configuram como atividade de ensino regular e, por conseguinte, tem-se por correta a cobrança efetuada pelas universidades públicas pelos instrumentos que, no exercício de sua autonomia constitucional definir. (BRASIL, 2002, p. 5-6)

Se anteriormente a oferta da PGLS através da cobrança de taxas e mensalidades, especialmente pelos cursos de especialização, era questionada junto ao MPF quanto a sua

possível legalidade constitucional, com a aprovação do Parecer CNE/CES nº 364 de 2002 verifica-se que as IFES e parte dos seus docentes passam a utilizar esses cursos, respectivamente, como fonte alternativa de recursos financeiros adicionais aos do Tesouro e uma das “saídas” para a compressão salarial. Referente a esta problemática, advertem Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 159) que

A pós-graduação *lato sensu* está sendo vista também como importante fonte de recursos financeiros, que, possivelmente, sejam utilizados para compensar os investimentos na pós-graduação *stricto sensu*, em geral “deficitária”. Mas isto poderia tornar-se um caminho aberto para o fim da gratuidade da educação superior nas Ifes e, na medida do uso desses recursos como complementação salarial, serviria também como pretexto ou álibi para políticas de congelamento ou redução salarial, assim como de redução de recursos de custeio.

Em conjugação aos elementos desvelados que parecem elucidar a expansão da PGLS nas IES públicas, algumas pesquisas realizadas sobre o tema sugerem que a atual demanda por esses cursos insere-se conjuntamente no contexto das exigências educacionais provenientes do novo mundo do trabalho. As investigações realizadas por Oliveira (1995), Aguiar (2003) e Silva (2008), por exemplo, apesar de utilizarem fundamentação teórica distinta, observam que a formação proporcionada pelos cursos de especialização relaciona-se a dois aspectos comumente observados.

Primeiro, que o tipo de formação educacional desses cursos é permeada pela concepção da educação permanente ou educação continuada, na qual os indivíduos buscam competências (OLIVEIRA, 1995), investimento em capital humano próprio (SILVA, 2008), aperfeiçoamento profissional (AGUIAR, 2003), dentre tantas formas possíveis de conceituações e definições, como forma estratégica de manutenção, inserção e competição no mundo do trabalho.

Um segundo aspecto, recorrentemente enfatizado nessas pesquisas, é que a formação educacional proporcionada pela PGLS está imersa na atual sociedade capitalista, na qual a técnica e a ciência avançam progressivamente e os conhecimentos passam a se constituir como elementos de alocação e diferenciação dos indivíduos no competitivo mundo do trabalho. Assim, a educação permanente ou educação continuada fornecida pelos cursos de PGLS representaria, então, o *locus* privilegiado de qualificação profissional em nível superior⁹.

⁹ Sobre a discussão específica da formação educativa na PGLS, sugere-se ver a comunicação “Mudanças no mundo do trabalho e qualificação em nível superior: a formação educativa na pós-graduação *lato sensu*” comunicada no VII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e reprodução social organizado pela Rede de

Ao examinar atentamente esse sumário quadro problemático sobre a realidade da PGLS no país, seus aspectos institucionais, político-administrativos e educacionais, elegeu-se como objeto de investigação a oferta desses cursos na UNESP a partir de algumas inquietações: considerando o contexto anteriormente esboçado, como se originou o desenvolvimento e a expansão da PGLS na UNESP? Quais seriam as consequências da ampliação desses cursos para a universidade?

1.2 O problema: os cursos de especialização na área de Educação na UNESP

A UNESP pertence ao grupo de universidades conhecido como “sistema público paulista de ensino superior”, em conjunto com outras três instituições, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além do Centro Paula Souza, que congrega 29 Faculdades de Tecnologia de São Paulo (FATECs). Recebem esta denominação por gozarem de autonomia orçamentária, administrativa e financeira implantada em 1989, e por serem mantidas financeiramente pela arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), num percentual de 9,57% da quota-parte do Estado de São Paulo.

É nestas três universidades estaduais paulistas que se concentra expressiva parte de toda a produção de pesquisas científicas no plano nacional. Além da produção de pesquisas que geram conhecimento técnico-científico voltado para o desenvolvimento econômico e social do país, o sistema de pós-graduação paulista possui também a função de formação superior de profissionais especializados nas diversas áreas do conhecimento para atuarem no mundo do trabalho e o desenvolvimento de quadro docente para atuação em nível superior de ensino.

Desde o processo de criação da UNESP pela Lei 952, de 30 de janeiro de 1976¹⁰, essa universidade como autarquia de regime especial possuía uma característica peculiar com relação às outras universidades estaduais paulistas e federais existentes naquela época, a

Estudos do Trabalho (RET) da UNESP/Marília em maio de 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/fernando_herique_protetti_mudancas_no_mundo_do_trabalho_e_qualificacao_em_nvel_superior_a_formacao_educativa_na_pos-graduacao_lato_sensu.pdf>.

¹⁰ Para o entendimento do processo de criação da UNESP, a partir da reunião dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, cf. Vaidergorn (2003).

configuração *multicampi* (SÃO PAULO, 1976). Observa-se na descrição da criação e expansão da UNESP presente no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que

A configuração *multicampi* da nossa universidade exigiu, desde cedo, a procura de soluções para um modelo equilibrado de gestão. Como não existia instituição semelhante no País, as atenções se voltaram para a experiência bem-sucedida da Universidade Estadual da Califórnia, nos Estados Unidos, distribuída em diversas cidades. A fim de conhecer seu funcionamento, para lá viajou Luiz Ferreira Martins em 1975, que no ano seguinte seria nomeado primeiro reitor da UNESP. No entanto, aquela instituição distinguia-se, e ainda se distingue, da nossa por possuir, em cada uma das suas unidades, estruturas universitárias completas.

No processo de organização da universidade foram extintos e remanejados vários cursos, principalmente nas áreas de Letras, Filosofia, História e Educação, sob a alegação da racionalidade administrativa e da necessidade de não duplicar meios para os mesmos fins. Isso gerou manifestações contrárias da comunidade acadêmica e a mobilização de setores da sociedade civil, mesmo porque a duplicação de cursos de certo prestígio social foi mantida. Apesar disso, o novo modelo implantou-se de maneira impositiva e apressada. Sua legitimação adveio de um Conselho Universitário Provisório, que votou, sem muita discussão, o primeiro estatuto da UNESP, publicado em janeiro de 1977. (UNESP, 2009, p. 15-16)

Estando inserida no contexto histórico brasileiro, pode-se dizer que a criação e o desenvolvimento inicial da universidade acompanharam as características políticas e sociais do período vigente pelo regime militar até o processo de redemocratização política.

Na década de 80, várias manifestações aconteceram no Brasil que mobilizaram toda a sociedade brasileira. Na UNESP, em 1983, ocorreram as primeiras manifestações no País, visando eleições diretas para dirigentes dos órgãos colegiados. Culminaram no movimento das “diretas já” e na eleição, pelo voto direto, dos governadores de Estado. A democracia se instala no País com a aprovação das Constituições Federal de 1988 e Estadual de 1989, tendo esse momento possibilitado discussões que culminaram na aprovação do novo Estatuto da Universidade, em 1989. A partir de então, o sistema de representação, que constitui a base da gestão universitária, é consolidado nos órgãos colegiados centrais e locais. O mesmo ocorreu com o sistema de eleição direta para todas as instâncias da administração e com a adoção de concursos públicos para renovação dos quadros de servidores docentes e técnico-administrativos. A movimentação universitária na década de 1980 contribui para a abertura democrática do País. A partir de 1983, as lutas se intensificaram e as manifestações pelas eleições diretas de diretores, reitores e representantes nos órgãos colegiados ganharam força na imprensa e foram importantes para que esse processo se estendesse a todas as universidades públicas brasileiras. (UNESP, 2009, p. 16)

Assim, sob a bandeira da democratização, a UNESP, no transcorrer dos anos últimos vinte anos, ampliou sua “oferta de vagas no ensino público paulista por meio da criação de cursos novos, desdobramento de turmas, principalmente no período noturno, [...] demonstrando sua real e efetiva função social.” (UNESP, 2009, p. 17). Supera, então, sua

marca original de excessiva fragmentação para a constituição de uma identidade institucional própria, caracterizada por se constituir como a universidade pública paulista mais presente geograficamente no Estado de São Paulo.

Segundo o portal eletrônico da UNESP¹¹, a universidade localiza-se em 23 cidades do Estado (21 unidades no interior, 1 na capital e 1 no litoral paulista), através de 32 Faculdades e Institutos, 7 Unidades Complementares e 3 Colégios Técnicos. Com 169 cursos de graduação e 115 programas de pós-graduação (4 mestrados profissionais, 110 mestrados acadêmicos e 91 doutorados) nas diversas áreas do saber (Exatas, Humanidades e Biológicas), a universidade possui um total de 47.917 alunos, sendo destes, 35.284 alunos de graduação e 12.633 pós-graduandos, somatória entre mais de 10.000 alunos no mestrado e doutorado e 1.800 mil nos cursos de especialização. A cada ano são aproximadamente 6.000 graduados e 2.200 pós-graduados formados pela instituição.

Além disso, conta com 3.316 professores, 7.138 funcionários, 749.426,87 m² de área construída e 62.874.120,49 m² de área total. Possui 30 bibliotecas com um acervo de 909.512 livros e 37.400 títulos de periódicos, 5 Fazendas de Ensino e Pesquisa, 1 Hospital de Clínicas com 418 leitos, 3 Hospitais Veterinários, atendimento odontológico em 3 *campi*, 1 Centro de Oncologia Bucal, 1 Centro de Assistência Odontológica a Excepcionais, 1 Centro Jurídico Social e 1.900 laboratórios distribuídos nos seus diversos *campi*. Para a compreensão da amplitude da UNESP, apresentam-se abaixo as unidades dos seus *campi* universitários no Estado:

FIGURA 1 – Unidades universitárias da UNESP por *campi* universitários distribuídos pelo Estado de São Paulo.



Fonte: <<http://www.unesp.br/unidades/>>. Acesso em 15 jul. 2010.

¹¹ Disponível em: <<http://www.unesp.br/apresentacao/perfil.php>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

No caso da PGLS, a estrutura *multicampi* da UNESP permite que os cursos de especialização sejam difundidos em municípios estratégicos do território paulista, responsáveis por boa parte da formação de especialistas e profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento, além de fornecer certificação e habilitação para a docência em nível superior que, por sua vez, formam outros profissionais.

Nessa universidade, a atual regulamentação da PGLS, na forma de cursos de especialização, é fundamentada pela aprovação da Resolução UNESP nº 78 do ano de 2007. De acordo com esta Resolução, quase todos os cursos são geridos financeiramente por fundações de apoio, instituições de direito privado no interior da própria UNESP¹². Os cursos de especialização oferecidos nessa universidade possuem alguns critérios para sua estruturação. Primeiramente, devem ser ofertados através dos Departamentos das unidades universitárias em determinada área do saber existente. Conforme o § 2º, artigo 2º da Resolução UNESP nº 78 do ano de 2007, estes devem possuir no mínimo 360 horas, sem computar aquelas dedicadas ao estudo individual ou em grupo sem assistência docente e à elaboração da monografia ou trabalho de conclusão, além da exigência de frequência e aprovação nas avaliações e capacitações da determinada área programada (UNESP, 2007).

Para oferecer um curso de especialização na UNESP, é necessário encaminhar à Reitoria uma proposta com os seguintes itens: justificativa para a realização; estrutura curricular (carga horária, ementas das disciplinas, sistema de avaliação, referências bibliográficas e docentes responsáveis por cada disciplina); *curriculum vitae* Plataforma Lattes do corpo docente; cronograma de atividades; número de vagas oferecidas; e público alvo.

¹² Segundo Sguissardi (2002, p. 76), “A *fundação* é uma pessoa jurídica constituída por um patrimônio – conjunto de bens – vinculado a um determinado fim. Quem cede os bens e estabelece os objetivos da instituição é o instituidor, que pode ser uma pessoa particular ou o poder público. Esses bens devem produzir renda para atender as necessidades da fundação no cumprimento de seus objetivos.” Nessa pesquisa as fundações de apoio ganharam uma importância secundária. Isto porque, diferentemente de outras IES públicas nas quais os cursos de PGLS são ofertados diretamente por essas instituições de direito privado, no caso da UNESP compete às fundações de apoio apenas a função de gerenciamento financeiro dos cursos de especialização. No entanto, é válido mencionar que foi preciso ao pesquisador compreender o significado geral das fundações de apoio para as universidades públicas para, posteriormente, entender como se estabeleciam as relações entre as distintas fundações da UNESP e os cursos de especialização. Sobre os interesses envolvidos das fundações de apoio nas universidades públicas, cf. Sguissardi (2002). Para o papel atribuído ao Estado às fundações de apoio, cf. “Fundações de apoio às universidades públicas. Qual o seu sentido para o Estado?” comunicado no II Seminário da Educação Brasileira: os Desafios Contemporâneos para a Educação Brasileira e os Processos de Regulação, organizado pelo CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) da UNICAMP em dezembro de 2009, em co-autoria com o Professor José Vaidergorn (UNESP/Araraquara). No caso das 19 fundações que atuam na UNESP, especificamente, cf. PEREIRA, Carolina Miranda da Cruz. **Fundações Privadas e Precarização do Trabalho Docentes na UNESP – 1995-2008**. 2009. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), 2009.

Ao término do curso, deve-se encaminhar à Congregação da unidade universitária, estando sujeito à aprovação, o relatório final de atividades com os seguintes itens: nome da Unidade e do curso; nome do Coordenador; data de início e término; carga horária total; confirmação do cronograma e das atividades programadas; relação dos alunos matriculados e frequentes; lista dos alunos aprovados e respectivos títulos das monografias, e dos alunos reprovados; demonstrativo financeiro; ficha de avaliação do curso efetuada pelos discentes e pelo Coordenador; e ficha das atividades didáticas e de pesquisa efetuada pelos docentes (UNESP, 2007).

Conforme o portal eletrônico UNESP, no início de 2009, os cursos de especialização aprovados pela Câmara Central de Pós-Graduação (CCPG) representavam um total de 92 especializações nas mais diversas áreas do conhecimento científico (exatas, biológicas, saúde e humanas)¹³. Com relação às grandes áreas, as biológicas registram o maior número de especializações, com predomínio da Odontologia e das Agrárias. Para a área de exatas, o destaque maior é das Engenharias, seguidas da Computação. Nas humanidades, a Educação lidera o total de especializações em número de 12, sendo que os domínios da Administração e Letras possuem 5 cada um, das Artes e Economia um total de 2 cada um, enquanto que em Geografia e Ciências Sociais eles são apenas 1 cada.

Nos diversos anuários estatísticos da UNESP, as informações sobre os cursos de especialização são sistematizados apenas a partir do ano de 2006. Nesse primeiro anuário, constata-se dados relativos ao número total de cursos, os que se encontravam em andamento e o número total de vagas ofertadas. Já nos anuários de 2008 e 2009, incluem-se o número de alunos matriculados, sendo que ainda neste último ano também é possível verificar a quantidade de docentes envolvidos. A sistematização desses dados é apresentada a seguir:

¹³ Este número calculou-se com base na nomenclatura do curso, não considerando as sucessivas edições. Alguns cursos, como por exemplo, especialização em Endodontia e em Saúde Pública encontram-se, respectivamente, na 23ª e 13ª edições. Para maiores informações, cf. http://www.unesp.br/propg/lato/cursos-lato-sensu_oferecidos-2009.htm. Adverte-se, ainda, que no momento da redação dessa pesquisa os dados referentes ao ano de 2010 encontravam-se indisponíveis no portal eletrônico da universidade.

TABELA 3 – Número total de cursos, de cursos em andamento, docentes envolvidos, vagas e alunos matriculados nos cursos de especialização da UNESP entre os anos de 2005 e 2009.

Ano	Número total de cursos	Número de cursos em andamento	Número de docentes envolvidos	Vagas	Número de matriculados
2005	85	85	–	3.261	–
2006	79	79	–	3.270	–
2007	48	48	–	2.300	2.023
2008	67	67	747	2.682	2.344
2009	62	62	715	2.185	1.861
Total	279	–	–	13.698	–

Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2010; 2009a; 2008; 2007a; 2006.

A tabela acima sugere que as especializações têm ocupado um papel de destaque na universidade entre os anos de 2005 e 2009, seja pelo número de cursos totais (341) nas diversas edições já realizadas, seja pela quantidade de vagas ofertadas (13.698). Verificando que, na área das humanidades, os cursos de especialização em Educação são predominantes, elegeram-se esses como objeto de investigação dessa pesquisa desde a oferta do primeiro curso, que data do ano de 1999, até meados de 2010. Na TABELA 4, são sistematizados os cursos focalizados no estudo a partir dos seus *campi* e unidades universitárias de origem, nomes, Departamentos responsáveis e fundações intervenientes.

TABELA 4 – Cursos de especialização na área de Educação ofertados pela UNESP entre os anos de 1999-2010.

Campus	Unidade universitária	Nome do curso	Departamento Responsável	Fundação interveniente
Araraquara	Faculdade de Ciências e Letras	Docência em Educação Infantil	Didática	FUNDUNESP
Araraquara	Faculdade de Ciências e Letras	Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais	Didática	FUNDUNESP
Marília	Faculdade de Filosofia e Ciências	Escola Inclusiva: a construção de uma nova política educacional	Educação Especial	FUNDEPE
Marília	Faculdade de Filosofia e Ciências	Formação de Professores em Educação Especial – áreas da Deficiência Auditiva, Física, Mental e Visual	Educação Especial	FUNDEPE
Presidente Prudente	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Gestão Educacional	Educação	FUNDACTE
Presidente Prudente	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Formação de Educadores em Educação Especial	Educação	FUNDACTE
Presidente Prudente	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Formação de Recursos Humanos para Educação Infantil (0 a 6 anos)	Educação	FUNDACTE
Presidente Prudente	Faculdade de Ciências e Tecnologia	O Ensino do Texto: Teoria e Prática na Sala de Aula	Educação	FUNDACTE
São Paulo	Instituto de Artes	Gestão Educacional	–	FUNDUNESP
São José do Rio Preto	Instituto de Biociências	Educação Brasileira	Educação	FUNDUNESP
Rio Claro	Instituto de Biociências	Alfabetização	Educação	FUNDUNESP
Botucatu	Instituto de Biociências	Formação de Educadores Ambientais	Educação	FUNDIBIO

Fonte: Autor, a partir do portal eletrônico da UNESP. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/lato/cursos-lato-sensu_relatorio-final_junho.xls> e <http://www.unesp.br/propg/lato/cursos-lato-sensu_aprovados-CCPG_andam_junho.xls>. Acesso em: 15 jun. 2010.

Assim, ao verificar a expansão da PGLS na educação brasileira e a importância crescente dos cursos de especialização no interior da UNESP, essa pesquisa terá como finalidade geral e aglutinadora analisar a oferta de quatro cursos na área de Educação na universidade (Gestão Educacional, Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, Docência em Educação Infantil e Formação de Professores em Educação Especial – áreas da Deficiência Auditiva, Física, Mental e Visual), entre o período de 1999 e 2010.

De forma específica, objetiva-se: (1) investigar as orientações político-administrativas dos órgãos centrais da UNESP para a PGLS, especialmente no que tange aos cursos de especialização, e os critérios estabelecidos para regulação e controle desses cursos; (2) compreender a relação entre os propositores dos cursos de especialização analisados e a administração universitária, desde o momento do pedido de abertura até a sua conclusão; (3) identificar as prováveis demandas originárias para a oferta desses cursos de especialização na universidade.

Enquanto recurso metodológico para a investigação criaram-se algumas questões para a problematização do objeto de pesquisa, no sentido da consecução do objetivo almejado:

- Quais as orientações político-administrativas dos órgãos centrais da UNESP relativas à PGLS, sobretudo aos cursos de especialização? E quais as possíveis justificativas para tais orientações?

- Quais os elementos que compõem a trajetória histórica para a constituição dos atuais critérios de regulação e controle dos cursos de especialização dessa universidade?

- No momento da oferta dos cursos de especialização investigados, de que forma são estabelecidas as relações entre os seus propositores e os órgãos centrais da administração universitária?

- Nesses dois grupos, os interesses para a oferta dos cursos de especialização são contraditórios e/ou similares?

Como instrumental teórico-metodológico da pesquisa, foi adotado o conceito de “burocracia” procedente dos estudos de Max Weber sobre a Sociologia da Dominação, que será foco da seção subsequente. Vale salientar que a utilização desse referencial teórico-metodológico permitiu ao pesquisador uma análise mais refinada dos dados coletado sobre os cursos investigados.

As informações, a literatura científica disponível e os elementos institucionais sobre PGLS serviram inicialmente como dados gerais para a apreciação do caso particular da UNESP. Já os processos administrativos dos quatro cursos investigados, as normas e regulamentos internos, além das publicações e informações disponíveis sobre a PGLS e os cursos de especialização na UNESP, foram utilizados como fontes de pesquisa primária.

Para a efetivação dos objetivos gerais e específicos propostos na investigação, utilizou-se o método de pesquisa documental, conforme a acepção dada por Lüdke e André (1986), considerando documentos qualquer material escrito usado como fonte de informação sobre o comportamento humano. Igualmente sobre essa questão, observam Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2002, p. 169), que

Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes subgrupos.

Como fonte de informações estável, rica e de baixo custo financeiro, os documentos selecionados na pesquisa puderam ser consultados inúmeras vezes possibilitando a determinação do contexto em que foram produzidos e, simultaneamente, fornecendo informações sobre esse contexto característico. Tem-se conhecimento de algumas críticas recorrentes à utilização do método documental como, por exemplo, de que os documentos

muitas vezes não são amostras representativas para um fenômeno investigado, que podem motivar a falta de objetividade e validade da pesquisa e de que o seu uso muitas vezes é realizado através de escolhas arbitrárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No entanto, o emprego da análise documental como método de pesquisa proporcionou ao pesquisador realizar inferências sobre os valores, interesses e ideologias existentes nas fontes ou pelos autores nos documentos. Foram utilizados os seguintes documentos oficiais: leis, decretos, normas, resoluções, pareceres, publicações institucionais e, sobretudo, processos administrativos dos cursos de especialização investigados, que reúnem as propostas, os relatórios e os pareceres relativos à oferta desses cursos.

Tem-se conhecimento de que os roteiros aplicam-se às várias técnicas de pesquisa com o intuito de orientar o pesquisador no processo de coleta das informações investigadas. Para Marin (2001, p. 3),

De igual modo há questões que norteiam o exame de um documento. Trata-se de colocar sob a forma de um roteiro as questões que temos a fazer ao documento e, num primeiro momento, ter os elementos de identificação que facilitem o trabalho de análise posterior. Com isso podemos balizar o andamento do trabalho, se as respostas estão sendo fornecidas, ou não; se há necessidade de ampliação na busca de fontes, ou não; se há muitos elementos de detalhe; se há muitos “achados”, ou seja, dados inesperados.

A partir dessa afirmação, elaborou-se um roteiro para a coleta de dados nas fontes documentais primárias investigadas com a intenção de facilitar o manuseio das informações no transcorrer do desenvolvimento da pesquisa (ANEXO A). Isto porque,

Um roteiro identificador dos principais pontos relativos ao documento já é uma pré-análise, pois, contém informações resultantes de algum processamento inicial das leituras dos mesmos. A existência de uma pré-análise registrada permite economia de tempo e de esforço para as demais etapas da investigação, seja para as descrições, seja para as análises. (MARIN, 2001, p. 5)

Um aspecto que merece ser mencionado é que, na medida em que os dados coletados pelo método documental foram sendo gerados, a análise representou um processo continuado na identificação das dimensões, categorias e no estabelecimento de tendências, padrões, e relações, como fidedignidade para o desvendamento do objetivo da investigação. Conforme destacam Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2002, p. 170),

Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar

temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sinfonia fina” que vai até a análise final.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, adicionalmente, recorreu-se ao teste de comprovação de avaliação do “questionamento por pares”, através da apresentação de trabalhos com os resultados preliminares em eventos científicos na área de Educação¹⁴. Sua função foi a de identificar, na análise realizada pela pesquisa, as falhas, os pontos obscuros e vieses nas interpretações dos dados. Este procedimento de análise apresentou credibilidade, na medida em que permitiu ao pesquisador identificar evidências não exploradas, explicações e/ou interpretações alternativas às elaboradas pela pesquisa.

Finalmente, visou-se produzir elementos importantes à concretização do objetivo da pesquisa, o diálogo com outros estudos sobre a PGLS e o repensar dos cursos de especialização na UNESP, tido como um processo social e histórico e ainda pouco estudado, embora muito relevante para o atual contexto da educação brasileira.

¹⁴ Além dos trabalhos anteriormente indicados, destacam-se: (1) “Burocracia e Pós-graduação na UNESP: o sentido *lato* dos cursos de especialização em Educação” comunicado na IV Amostra de Pesquisa em Educação organizado pelo PET/Pedagogia da UNESP/Araraquara em maio de 2010; (2) “O sentido *lato* das especializações da UNESP na área de Educação entre 1996-2007: formação educativa, mercado de trabalho e pós-graduação *lato sensu*” apresentado como painel no IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste organizado pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) na UFSCar em julho de 2009; e, (3) “O sentido *lato* das especializações da UNESP na área de educação entre 1996-2007: contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu* no Brasil” comunicado no IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) em agosto de 2008.

2 A BUROCRACIA COMO TIPO PURO DE DOMINAÇÃO

Atrás de todas as discussões atuais sobre os fundamentos do sistema educacional encontra-se, em algum ponto decisivo, sempre a luta, condicionada pelo avanço irrefreável da burocratização de todas as relações de dominação públicas e privadas e pela importância cada vez maior do conhecimento especial, entre o tipo do “homem especializado” e a antiga ideia do “homem culto”.

Max Weber (2004, p. 232)

Dentre a diversidade de temas e questões problematizadas por Max Weber na obra *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, existe a sistematização dos estudos denominados pelo autor como “Sociologia da Dominação”.

Investigando a origem das estruturas e o funcionamento da dominação na sociedade, Weber (2004, p. 233) afirmava que a burocracia representou um efeito tardiamente produzido pelo desenvolvimento social, uma vez que “Quanto mais retrocedemos no processo de desenvolvimento, tanto mais típico é para as formas de dominação a ausência de burocracia e do funcionalismo, em geral”. Admitia que o seu surgimento e desenvolvimento “tiveram por toda parte efeito ‘revolucionário’ naquele mesmo sentido especial [...] que caracteriza o avanço do *racionalismo*, em geral em todas as áreas.” (WEBER, 2004, p. 233, *italico do autor*)

Principiando esta investigação com a finalidade de compreender a dinâmica de oferecimento dos cursos de especialização na área de Educação na UNESP, indagou-se quais seriam as possíveis contribuições teóricas do conceito de burocracia provenientes da sociologia weberiana para a compreensão do objeto pesquisado.

De forma muito próxima, mas com objetivo complementarmente distinto, Brown (1981) indagou-se sobre a mesma questão: qual a utilidade do conceito de burocracia? De antemão, respondia no início do seu texto que “A utilidade atual do conceito de *burocracia* depende quase inteiramente do aspecto de que existem, nas sociedades que nos interessam, as instituições burocráticas e não burocráticas.” (BROWN, 1981, p. 247, *italico do autor*)

Evidentemente, é inegável que a simples existência do conceito *burocracia*, bem como a utilização do termo, por generalizada que se encontre, não garante a existência das burocracias reais, quer no presente, passado ou futuro. Neste caso, nosso uso conceitual pode aplicar-se corretamente às nossas organizações sociais existentes, mas não criam nem pressupõem sua

existência. [...] o fato de que se use frequentemente o conceito *burocracia* e o termo correspondente para descrever algumas organizações contemporâneas é uma boa indicação de que algumas pessoas acreditam que, com ou sem ela, o uso do conceito tem agora uma função útil. Tais pessoas podem compartilhar o temor de Max Weber frente à “esmagadora burocratização crescente de todas as relações de autoridade, públicas e privadas”, mas **o uso continuado do conceito *burocracia* constitui um forte indício de que não se poderia deixar de acreditar que o processo, irresistível ou não, ainda não acabou.** (BROWN, 1981, p. 248, itálico do autor, grifos meu)

Com este indício da utilidade do conceito de burocracia para a análise das práticas administrativas em instituições sociais, dentre elas, a universidade pública, primeiramente retornou-se à memória do pesquisador evidenciando algumas das atividades universitárias experimentadas nestes últimos anos: requerimento para matrícula em disciplina como aluno especial; solicitação de auxílio financeiro ao Coordenador do Programa de Pós-graduação para participação de evento científico no país com apresentação de trabalho; entrega de certificados de eventos, minicursos e publicação de trabalhos e artigos atestando a realização das atividades programadas de pesquisa; documentação completa (projeto de pesquisa, sumular curricular do orientador, diploma e histórico escolar da graduação, comprovante de matrícula e histórico escolar da pós-graduação, atividades profissionais, técnicas e científicas do candidato, referências de professores, etc.) para inscrição à bolsa de mestrado; dentre outras.

Ao desfazer desses juízos de valor aos que Weber (1991) indicara como fundamentais para a escolha do objeto de pesquisa, mas inúteis do ponto de vista da empresa investigativa, questionou-se se atividades fins das universidades (ensino, pesquisa e extensão) estariam ou não sujeitas à burocracia ou ao processo “irresistível” da burocratização.

Como resposta a esta questão, pede-se permissão ao leitor para o destaque de um breve exemplo fictício, entretanto muito próximo da realidade, de uma das atividades fins da universidade que se realiza cotidianamente nesta instituição, a pesquisa científica.

O Gênesis: *Idem, Ibidem.*

No princípio, Deus criou o céu e a terra. Foi no tempo de Sua iniciação científica, e devo dizer que o pré-projeto já parecia fadado ao fracasso. Como assim, “haja luz”? Francamente, Iaweh. Onde fica a metodologia? O referencial teórico? E a amostra de controle? Se não citar Antonio Severino, sinto muito – não me interessa se Você é o criador da ABNT.

Era evidente que o Senhor, a despeito de ser aquele que é, não havia lido a bibliografia obrigatória (GAUTAMA, 563 d.C.; VISHNU, 1254 a.C.; ALLAH, 570 d.C.; OLORUM, 1845 d.C.; e DARWIN, 1859). Se o tivesse feito, saberia que isso tudo já foi experimentado e devidamente descartado nos melhores círculos acadêmicos. Tomemos como exemplo o cronograma

de trabalho, de risíveis sete dias – no último Ele ainda queria descansar às custas da Fapesp. No plano de marketing pessoal, chegou a declarar à imprensa que, ao apreciar sua obra, “viu que era bom”, ignorando assim toda e qualquer noção de objetividade inerente ao ofício.

A verdade é que o Universo foi apenas um mal-entendido no formulário de concessão de bolsas de pesquisa desta instituição. Deus, que é obviamente um iniciante, achou que precisava de toda essa parafernália planetária para criar um “universo significativo de amostragem”. E deu no que deu. Hoje ele tem claras dificuldades para manejar seus experimentos com um bilhão de chineses, sobretudo quando se trata de testes duplo-cegos – fica difícil driblar a onisciência.

No segundo dia, o Todo-Poderoso disse: “Que a terra verdeje de verdura”, e foi muito engraçado. No terceiro dia, fez os dois luzeiros maiores: o grande luzeiro como poder do dia e o pequeno luzeiro como poder da noite. Na quinta-feira, fervilhou a água de seres vivos e aproveitou para passar um café. Dali a pouco foi a vez de moldar os animais terrestres (ref. hipopótamo). No sexto dia, o que era pra ser uma pesquisa inútil, porém inofensiva, tornou-se um pesadelo para as agências governamentais que a financiavam. Deus criou o homem à sua imagem e, não contente, removeu uma costela do ser mencionado e a mergulhou, só por diversão, num amontoado de lama – exatamente como fez aquele sujeito com a orelha no lombo do rato. Então soprou. Sabe-se lá por que, o experimento deu certo: dali saiu uma mulher, instruída para ser fecunda, multiplicar-se e subjugar os outros animais que rastejam sobre a terra.

A seguir, passou a redigir o relatório de sua monografia, que começava assim porque Deus é prolixo: “Adotaremos o método intrínseco, estético e hermenêutico em sentido restrito (existencial-ontológico) e em sentido amplo (de interpretação inespecífica), partindo da exegese textual para a conclusão sobre o todo do Universo, método que se ajudará com o retórico-estilístico e o comparativista, todos se relacionando com o psicológico, o social e o histórico-cultural”. Percebiam a utilização do plural majestático, que nesse caso é plenamente adequada. Além disso, vê-se que o Magnânimo estava confuso em todos os sentidos (tanto ontológicos quanto sintáticos). Há limites para a onipotência, e eles são as normas regulamentares para a apresentação de monografias.

Em todo caso, a hipótese inicial do Alfa/Ômega era simples: “Não vai dar certo”, escreveu, citando AVICENA, 1033 (que tentou transformar pão em ouro), e os partidários da busca pelo moto-perpétuo. A título de curiosidade, o Criador inseriu uma variante maléfica na redoma de testes: a serpente. O resultado dessa empreitada empírica pode ser resumido na seguinte resposta, transcrita pelo próprio Velho a partir de uma entrevista qualitativa com foco em história oral: “Não sei onde está Abel. Acaso sou guarda de meu irmão?”.

Abandonou-se, com isso, toda e qualquer metodologia razoável. Resignado, Ele decidiu radicalizar em nome da ciência. Ora, apesar do que dizem, o Deus do Velho Testamento não é vingativo; é apenas um camarada curioso e interessado em estripulias empíricas. Planejou o dilúvio, por exemplo, para ver no que dava. Mandou um sujeito matar o próprio filho num teste de psicologia comportamental. Inventou um experimento quantitativo com nuvens de gafanhotos e mais meia dúzia de pragas que assustaram o faraó a valer. Enfim, fez o que bem queria, movido pela sede de saber.

Uma de suas maiores cobaias foi Jó, um mero aluno da graduação que sempre fora íntegro e reto, temia a Ele e se afastava do mal. O teste começou como um estudo sério, mas logo descambou para uma aposta inconsequente entre o Longânimo e um certo pesquisador diabólico. Visto que a vida de Jó

era perfeita, o tal pesquisador disse ao Senhor que assim era fácil ter um assistente, e duvidou que Jó continuasse fiel caso caísse em desgraça. Seguro de sua popularidade, Deus deu carta branca ao rival para fazer o que quisesse com o pobre rapaz, que, aliás, nada tinha a ver com isso – leu toda a bibliografia optativa, cursou as aulas de estatística, sabia redigir os formulários etc. Aquilo não era justo. Pois o Tinhoso matou-lhe todos os bois, os servos, os camelos e os filhos, provocou um incêndio, cravou-o de feridas e ficou esperando. Jó hesitou, mas no final se manteve leal ao mestre, que aproveitou a ocasião para pedir-lhe um fichamento.

A história não seria tão trágica se Deus fosse uma entidade menos avoada. Enquanto escrevia a monografia propriamente dita, deixou seus objetos de pesquisa fugirem do controle. Em poucos milênios, enquanto Ele estava distraído, um camarada atacou o outro com um atum congelado, uma velhinha decidiu viver com onze cisnes em seu apartamento de 25 metros quadrados, uma universidade criou a disciplina “História do Cocô” e um glutão tentou comer o próprio peso em pipocas. Quando Deus terminou de escrever o Abstract, por fim, ergueu sua Santa cabeça e viu que estava tudo fora dos eixos. Havia demorado muitas eras para entender os padrões de citação bibliográfica relativos a verbetes de enciclopédia – também tinha certa dificuldade em ordenar alfabeticamente os autores SCHWARCZ, SCHARZ e SCHNITZLER. Lá embaixo, o caos reinava, livre de qualquer tentativa de controle científico.

Foi quando Ele teve uma grande ideia que lhe garantiu o ingresso no Doutorado e salvou (literalmente) a humanidade. Rascunhou o último capítulo de sua tese, intitulado: “O Apocalipse”, ou “A vindima das nações”. O objetivo era dar prosseguimento aos estudos de PESTE, 666; FOME, 2012; GUERRA, 2012; e MAGOG et al., 2082, pondo fim ao ciclo experimental sem, no entanto, cair no pessimismo. Aparentemente orientado pelo pesquisador citado na história acima (BESTA, 2012), ele redigiu: “Ficarão de fora [do céu] os cães, os mágicos, os impudicos, os homicidas, os idólatras e todos os que amam ou praticam a mentira”.

Foi assim que, com cavalos, trombetas e a danação eterna dos pobres mágicos, Deus fechou em grande estilo sua pesquisa “Criação do Mundo – Aspectos Pitorescos da Trajetória do Ser Humano sob a Ótica do Senhor de Todos os Exércitos”. Ganhou um glorioso dez – glorioso mesmo. (BARBARA, 2010)¹⁵.

Embora de caráter fictício, o exemplo sugere que, admitindo a existência de Deus e de Sua participação nas atividades universitárias, como por exemplo, a pesquisa científica com financiamento de agências de fomento à pesquisa, até mesmo Ele estaria sujeito aos trâmites, aos critérios, às normas e aos regulamentos estabelecidos pelos órgãos de financiamento e avaliação e controle da produção científica universitária. Em outras palavras, a administração das atividades fim da universidade parecem estar atravessadas, em maior ou menor grau, pela burocracia¹⁶. Até porque “A burocracia em seu desenvolvimento pleno encontra-se, também, num sentido específico, sob o princípio *sine ira ac studio*.¹⁷” (WEBER, 2004, p. 213)

¹⁵ Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=6395&bd=2&pg=1&lg=>>>. Acesso em: 1 jun. 2010.

¹⁶ Representando a área de Educação na 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada entre os dias 26 a 28 de maio de 2010 em Brasília, a Professora Nora Rut Krawczyk (DECISE/FE/UNICAMP) relatava que um dos temas amplamente debatidos na Conferência foi a relação entre as universidades como

Assim, através da problematização acima se optou pelo emprego do referencial teórico proveniente da Sociologia da Dominação de Weber, particularmente por suas formulações sobre o conceito de burocracia. Esta preferência justifica-se na medida em que esta contribuição teórica permitirá ao pesquisador um olhar mais refinado para os elementos que compõem a análise desta pesquisa. O refinamento teórico propiciado por esta abordagem fornecerá, portanto, uma compreensão mais nítida de como os cursos de especialização investigados inserem-se no interior da UNESP, sujeitos aos critérios inerentes da administração desta instituição.

Com as considerações precedentes, esta seção organizou-se com uma finalidade essencial: apropriar-se analiticamente do referencial teórico empregado na pesquisa pela determinação dos fundamentos, das particularidades e implicações da burocracia na esfera administrativa.

Neste sentido, primeiramente realiza-se uma incursão teórica no contexto histórico e teórico-metodológico da produção do que Weber denominou como Sociologia da Dominação com o escopo de compreender a natureza de suas formulações sobre a burocracia. Num segundo momento, as formulações de Weber sobre a burocracia são problematizadas com a intenção de explicitar as características da administração burocrática.

Por fim, acredita-se que a escolha deste referencial permitirá ao pesquisador uma apreensão científica mais objetiva de um fenômeno que, em boa medida, representa um objeto controvertido nos debates realizados no interior das universidades públicas brasileiras com opiniões e posições incongruentes.

espaço de pesquisa e as dinâmicas das agências de financiamento. Observava que as críticas e as demandas na Conferência sobre esta questão não se diferenciavam muito das que existem na área das Ciências Humanas e Sociais: “o excesso de atividades administrativas sob [a] responsabilidade dos pesquisadores; a falta de apoio institucional; a rigidez nas normas das agências de financiamento para a elaboração dos projetos e nos critérios de avaliação; a falta de investimento em pesquisa básica, no lugar de posturas imediatistas que busquem respostas rápidas do ponto de vista tecnológico, entre outras.” Na opinião desta Professora, “O aumento de responsabilidades administrativas dos pesquisadores trouxe a questão da necessidade de rever a organização das faculdades e universidades, de tal maneira que as estruturas administrativas se adéquem às novas necessidades e possam trabalhar conjuntamente com os acadêmicos em torno dos projetos de pesquisa.” KRAWCZYK, Nora Rut. **Relatório da minha participação na Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.** [mensagem institucional] Mensagem recebida por <norak@uol.com.br> em 6 jul. 2010.

¹⁷ Do latim “Sem ira nem paixão”.

2.1 A Sociologia da Dominação em Max Weber

O estudo de um autor considerado clássico nas Ciências Sociais, tal como Max Weber, solicita certa cautela inicial. Isto porque, apenas é possível compreender a profundidade de suas teorizações ao considerar o contexto histórico específico em que foram produzidas. Incorre-se geralmente um erro em se desconsiderar este elemento como um dado relevante.

Max Weber viveu na Alemanha entre os anos de 1864-1920. Produziu sua obra no período delimitado entre o final do processo de unificação alemã, liderada pelo primeiro-ministro prussiano Otto von Bismarck, e os anos subsequentes do final da I Guerra Mundial, período de decisiva importância política para a Alemanha.

A unificação alemã dirigida por Bismarck, estadista forte denominado “chanceler de ferro”, consolidou-se com a vitória na guerra franco-prussiana (1870-1871). Com a obtenção da região da Alsácia e Lorena e a indenização de 5 bilhões de francos pagos pela França, a Alemanha iniciava neste período uma política externa a partir de um conjunto complexo de alianças. Primeiro com a Rússia e a Áustria, e posteriormente com esta última e a Itália formando a *Tríplice Aliança*. No plano interno, Bismarck foi responsável pelas reformas administrativa e econômica do país (criação de moeda comum, banco central, código civil e comercial, etc.) que conjugada com a política externa e os desentendimentos com o *Kaiser* Guilherme II levaram-no a demissão do cargo.

A *Tríplice Entente* aparece pela aliança entre Grã-Bretanha, Rússia e França, em contraposição à política externa alemã e, o que Bismarck temia, parece acontecer, o acirramento e conflito entre as diversas potências europeias. Nesta conjuntura,

A Alemanha é palco de uma situação interna na qual a hegemonia do Estado sobre a sociedade civil é incontestável. A situação econômica é de instabilidade, e a social e política, de crise e fraqueza. A elite burocrática estatal é forte, na medida em que a burguesia e o proletariado não conseguem se impor nem juntos, nem isoladamente. O Parlamento não tinha qualquer poder efetivo sobre a burocracia, o que equivale a dizer que esta absolutamente não era controlada de forma adequada aos padrões de uma democracia liberal. (PRESTES MOTTA, 1979, p. 21)

Na esfera econômica, a Alemanha incorpora-se tardiamente à corrida imperialista e ao capitalismo concorrencial devido ao atraso de sua unificação. Não consegue, portanto, que os seus produtos industrializados adquirissem uma posição competitiva no mercado internacional face à emergência da *Tríplice Entente*.

No plano social, o país encontrava-se dividido por uma classe média que não obtinha proveitos em uma economia dominada por cartéis e trustes, pelos *junkers* que temiam os perigos do exterior e pelo proletariado que se organizava através do Partido Social Democrata e sindicatos. Se a pequena burguesia alemã receava as reivindicações trabalhistas, por outro lado, o Parlamento não conseguia exercer o seu efetivo poder como representante real do povo.

Neste contexto, [é que] Weber estuda a burocracia, e sua erudição o leva à elaboração de uma sociologia, nem positivista nem marxista, onde a teorização sobre a dominação constitui elemento central. A obra monumental de Weber não recusa as determinações históricas. Ao contrário, as instituições administrativas são estudadas em épocas muito diversas, e o estudo da racionalidade burocrática, que lhe é contemporânea, é paralelo à racionalidade capitalista. **Na Alemanha, onde Weber produz teoricamente, ele é um profeta desarmado. Percebe o poder da burocracia e percebe o seu perigo.** No plano político, propugna seu controle pelo Parlamento. (PRESTES MOTTA, 1979, p. 22, grifos meu)

Como “profeta desarmado” em seu tempo, Weber identifica o aparecimento da burocracia na estrutura administrativa do Estado alemão criado por Bismarck, principalmente, como forma de organização a serviço da dominação. Sobre este propósito, sugere Cohn (1991, p. 12) que a característica crítica da sociologia weberiana provém do fato de que “ele [Weber] sempre escreve contra alguém ou alguma coisa do seu tempo”.

Entretanto, isto não significou que Weber se aprisionasse às determinações históricas de seu tempo e professasse como um demagogo. O conceito de burocracia, como outros por ele edificados, foi concebido cientificamente através do recurso metodológico do “tipo-ideal”. Como instrumento de auxílio à orientação do pesquisador mediante a infinidade de fenômenos observáveis na vida social, o tipo ideal serve como

[...] pressuposto de que a realidade social só pode ser conhecida quando aqueles traços seus que interessam intensamente são [...] metodicamente exagerados, para em seguida se poderem formular com clareza as questões relevantes sobre as relações entre os fenômenos observados (COHN, 1991, p. 8).

Nesta acepção, “O tipo ideal, em lugar do **geral**, retém o que é **individual**, o que é **único**” (TRAGTENBERG, 1966, p. 173, negritos do autor), ao estabelecer, posteriormente a sua construção, o confronto entre ele e a realidade objetiva na procura da validação científica.

O verdadeiro papel do idealtipo é, pois, ser um fator de inteligibilidade, nos dois planos da pesquisa e da exposição. [...] A construção idealtípica permite formar julgamentos de imputação causal, não pelo fato de reivindicar a qualidade de uma hipótese, mas sim porque guia a elaboração das hipóteses,

com base numa imaginação nutrida da experiência e disciplinada por um método rigoroso. Aí está o ponto essencial. [...] O idealtipo serve por assim dizer de instrumento de medida. [...] A irreabilidade do idealtipo lhe dá a significação de um conceito limitado, que permite medir o desenvolvimento real e esclarecer a vida empírica a seus elementos mais importantes. (FREUND, 1970, p. 55-56)

Observa-se por consequência que, além da determinação histórica anteriormente enunciada, o conceito de burocracia elaborado por Weber é permeado também por outra especificidade, um constructo teórico com características que não se ajustam inteiramente à realidade empírica.

Com estas considerações delineadas, um dado importante se evidencia para a compreensão do conceito de burocracia, o cuidado teórico para evitar maus resultados da sua interpretação. Isto porque a dimensão histórica não se desvincula da elaboração da sociologia weberiana e este conceito elaborado por Weber, como tipo ideal, inexistente na realidade.

No sentido desta ponderação, Prestes Motta (1979) criticava a forma pela qual a teoria administrativa da primeira metade do século XX, representada por Merton, Selznick, Crozier, dentre outros autores¹⁸, interpretaram incorretamente o conceito de burocracia de Weber através de viés funcionalista. Explicava que

[...] a teorização de Weber foi por demais empobrecida pela reinterpretação cultural feita pela teoria administrativa. Todo o esforço foi dirigido no sentido de concentrar a atenção no “tipo ideal” de organização burocrática, de perceber se as organizações se adaptavam a ele ou não. Com isto, perde-se de vista a problemática central, ou seja, a dominação burocrática. Assim, a crítica administrativa, ao afirmar que estamos passando para uma fase de organizações pós-burocráticas, na verdade legitima ideologicamente a burocracia enquanto poder e dominação que é. Por esta razão, é preciso enfatizar o que é mais rico na sociologia política de Weber: a teoria da dominação. (PRESTES MOTTA, 1979, p. 22)

A necessidade de ater-se igualmente a este fato determina que se recuperem sumariamente os estudos sobre a Sociologia da Dominação de Weber presentes nos Capítulos III (Os Tipos de Dominação) e IX (Sociologia da Dominação) em *Economia e Sociedade* para, então, apropriar-se teoricamente dos fundamentos, das particularidades e das implicações da burocracia na esfera administrativa.

¹⁸ Um interessante livro publicado no Brasil que demonstra a interpretação do conceito da burocracia de Weber por estes autores, com seleção de textos básicos, foi organizado por Edmundo Campos. Cf. CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da Burocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Introdução e tradução de Edmundo Campos)

Fundamentalmente, a “dominação” para Weber (2004, p. 187) é um conceito geral e abstrato que representa um dos elementos mais importantes da ação social¹⁹. É claro que nem toda ação social implica necessariamente em dominação, mas, na maioria das vezes, a dominação parece desempenhar um papel considerável nesta. Tanto a passagem do dialeto local para a língua oficial (formação das comunidades linguísticas), como a influência exercida pela escola com a preponderância da linguagem oficial escolar sobre os alunos constitui, para Weber, exemplos de dominação.

A preocupação do autor é entender como uma ação social, inicialmente amorfa na realidade social, torna-se uma relação associativa racional estruturada pela dominação que se desenvolve como moldura para a ação social. Nota que, nas formações sociais economicamente relevantes, feudal e capitalista, “a existência da ‘dominação’ desempenha o papel decisivo”; porém, a dominação como um “caso especial de poder” não possui, necessariamente, interesses puramente econômicos (WEBER, 2004, p. 187). Inversamente, o poder econômico é que se torna uma consequência frequente da dominação e um dos seus meios mais importantes, uma vez que “o modo como os meios econômicos são empregados para conservar a dominação influencia, decisivamente, o caráter da estrutura da dominação.” (WEBER, 2004, p. 188).

Afirmando que a dominação significa de um modo geral a “possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria”, Weber (2004, p. 188) delimita o conceito de dominação através da sua característica singular, uma forma de poder marcada pelo mando autoritário. No livro *Economia e sociedade*, talvez a que melhor expresse a dominação seja a definição dada no Capítulo IX (Sociologia da Dominação).

Por “dominação” compreendemos [...] uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (“mandado”) do “dominador” ou dos “dominadores” quer influenciar as ações de outras pessoas (do “dominado” ou dos “dominados”), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandato a máxima de suas ações (“obediência”). (WEBER, 2004, p. 191)²⁰

¹⁹ O conceito de “ação social” provém da própria definição do que seja a Sociologia para o autor, “uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos.” A ação social, enquanto uma modalidade específica de ação, “significa uma ação que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de *outros*, orientando-se por este em seu curso.” (WEBER, 1999, p. 3, *itálico do autor*). Assim, a ação social não corresponde a um ato isolado em si, mas sim, a um processo social.

²⁰ No Capítulo I (Conceitos sociológicos fundamentais) a dominação é definida como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 1999, p. 33). Em outra passagem, Capítulo III (Os tipos de dominação), Weber (1999, p. 139, *itálico do autor*) afirma que a dominação é “a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas. Não significa, portanto, toda espécie de possibilidade de exercer ‘poder’ ou

A dominação, portanto, enquanto um tipo de poder que envolve a capacidade de determinado(s) indivíduo(s) obter(em) a obediência para seu(s) mandato(s) de forma que os dirigidos acreditem que suas ações sejam fruto das suas próprias vontades precisa necessariamente vincular-se à administração para que seja plenamente praticável. Como explicita Weber (2004, p. 193),

Toda dominação manifesta-se e funciona como administração. Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem na mão de alguém. O poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o “servidor” dos dominados e sentindo-se também como tal.

Se a dominação ligada à administração pretende-se efetivar como válida e contínua, esta terá que produzir e reproduzir-se como uma “dominação secreta” (WEBER, 2004, p. 196). Além deste recurso, “Naturalmente, a subsistência de toda ‘dominação’, no sentido técnico que damos à palavra, depende, no mais alto grau, da autojustificação mediante o apelo aos princípios de sua legitimação.” (WEBER, 2004, p. 197)

O que Weber denomina como “legitimação” é a validade de um poder de mando (dominação) manifestada através de um sistema de regras racionais estatuídas sendo obedecidas pelo seu portador. Sugere Cohn (1991, p. 31, *itálico do autor*) que a legitimação representa a

[...] persistência de linhas de ação e fundamentalmente concebida no esquema weberiano em termos da operação efetiva de processos de *dominação* (ou seja, de processos que envolvem a capacidade de certos agentes obterem obediência para seus mandatos), dos quais a legitimação é contrapartida. Não se trata, portanto, de uma continuidade decorrente do funcionamento de um sistema social já dado, nem do exercício de um consenso geral, mas de uma persistência *problemática* que envolve o confronto de interesses e a possibilidade sempre de ruptura por abandono, pelos dominados, da crença na legitimidade dos mandatos.

Os tipos ideais de dominação legítima, estabelecidos por meio de mecanismos de obediência, apresentam-se na sociologia weberiana em três formas puras: (1) a dominação pelos costumes e hábitos existentes (crença em tradições e valores) associados à legitimidade daqueles que em virtude destas exercem a autoridade, “dominação tradicional”; (2) a dominação através da posse pessoal de dons extraordinários por um determinado indivíduo ou

‘influência’ sobre pessoas. Em cada caso individual, a dominação (‘autoridade’) assim definida pode basear-se nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até considerações puramente racionais, referentes a fins. Certo mínimo de *vontade* de obedecer, isto é, de *interesse* (externo ou interno) na obediência, faz parte de toda relação autêntica de dominação.”

ordem por este revelada ou criada, “dominação carismática”²¹; e (3) a dominação em que a autoridade se fundamenta na “legalidade”, em outras palavras, a legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando, seja por meio da validade social de um estatuto legal ou da autoridade baseada na obediência, “dominação racional”²².

A respeito dos tipos puros de dominação, Weber (1999, p. 141, *itálico do autor*) explica que

No caso da dominação em estatutos, obedece-se à *ordem impessoal*, objetiva e legalmente estatuída e aos *superiores* por ela determinados, em virtude da legalidade formal de suas disposições e dentro do âmbito de vigência destas. No caso da dominação tradicional, obedece-se à *pessoa* do *senhor* nomeada pela tradição e vinculada a esta (dentro do âmbito de vigência dela), em virtude de devoção de hábitos costumeiros. No caso da dominação legítima, obedece-se ao *líder* carismaticamente qualificado para tal, em virtude de confiança pessoal em revelação, heroísmo ou exemplaridade dentro do âmbito da crença nesse seu carisma.

Parece razoável que, como tipos ideais, as formas de dominação legítima (categorias analíticas da sociologia weberiana) não poderiam ser “encaixadas” na realidade histórica, já que possuem a característica de servirem apenas como vantagem investigativa para a percepção das particularidades do objeto analisado.

No caso desta pesquisa, a ênfase foi dada à dominação racional devido ao fato de elucidar a natureza da burocracia, referencial teórico importante para a compreensão do objeto desta pesquisa²³. Recordando o que afirmou Tragtenberg (2004, p. 211) em entrevista concedida ao *Folhetim* no ano de 1979, o processo de institucionalização da UNESP revela “a

²¹ Com relação à dominação carismática, esta geralmente pode ser observada na História em duas formas mais aparentes, uma representada pela figura do mágico e do profeta, e outra, a figura de um chefe de guerra ou de um grupo escolhido por sua própria comunidade. Especificamente ao Ocidente, Weber (2002) notara que a figura do demagogo é extremamente presente nesta forma de dominação.

²² Na literatura existem diferentes denominações dadas a este tipo de dominação: dominação racional, dominação racional-legal, dominação burocrático-racional, dominação burocrática, etc.. Entretanto, Weber denominou-a no livro *Economia e sociedade* como “dominação racional” e “dominação burocrática” devido ao fato de entender que esta forma de dominação estaria mais presente a partir do processo de racionalização do mundo. Observa Carvalho (2005, p. 38) que “A racionalização teria se manifestado com o processo de diferenciação ou desencantamento (*Entzauberung*) da tradição – o que teria despojado o mundo dos seus elementos metafísicos-religiosos. O surgimento do cálculo racional dos custos da produção, a institucionalização do trabalho assalariado, o aparecimento de uma nova maneira de pensar e de agir que favorecia o processo de acumulação e a contínua incorporação da ciência e da técnica ao processo produtivo, com também a modificação do Estado, que passou a se organizar com base num sistema tributário centralizado, num poder militar permanente, no monopólio da legislação e da violência e, principalmente, numa administração burocrática racional, são os outros elementos que manifestariam a racionalidade instaurada no mundo ocidental moderno.” Assim, utilizou-se a denominação dada por Weber (1999, p. 141), “dominação racional” e “dominação burocrática” como sinônimos.

²³ Para as outras duas formas de dominação elaboradas por Weber (1999; 2004), tradicional e carismática, sugere-se verificar o Capítulo III (Tipos de dominação) e Capítulo IX (Sociologia da Dominação), respectivamente, dos volumes I e II do livro *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*.

realização da utopia burocrática.” Em vista disso, vejamos o que é distintivo à burocracia e a sua forma de administração.

2.2 Burocracia e administração burocrática

Os escritos de Weber sobre a burocracia não estão presentes em um único livro, mas situam-se em diversas passagens da sua obra. Todavia, o maior capital teórico sistematizado do autor sobre o tema situa-se em *Economia e sociedade*, principalmente no Capítulo IX, Seção 2, denominado como “Natureza, Pressuposto e Desenvolvimento da Dominação Burocrática”. Por conseguinte, optou-se pela utilização preferencial deste fragmento na forma de uma exposição mais rica a respeito da dominação burocrática. Talvez a utilização mais enfática deste, do que outros fragmentos mais contextuais, possa oportunizar o prejuízo com a densidade e complexidade das formulações do autor²⁴.

Na sistematização dada por Weber ao que denomina como dominação burocrática existem, inicialmente, alguns elementos que são constitutivos do funcionamento do funcionalismo moderno em qualquer forma de administração.

Primeiro, as leis ou os regulamentos administrativos dirigem-se pelo princípio de competências oficiais fixas e ordenadas, na maioria das vezes, um conjunto de regras que necessitam: (a) da existência de uma distribuição fixa das atividades regulamentadas necessárias aos fins da administração (“deveres oficiais”); (b) dos poderes de mando, necessários ao cumprimento dos deveres que são fixamente distribuídos, e dos meios coativos, delimitados por regras e eventualmente empregados; e (c) das providências planejadas pela contratação de pessoas com qualificação regulamentada para o cumprimento satisfatório e contínuo dos deveres e do exercício dos direitos²⁵.

²⁴ Pensa-se no ensaio *Ciência e política: duas vocações* (WEBER, 2002) que possui formulações da burocracia e da administração burocrática com relação à ciência e política, além de um dos escritos políticos do autor, *Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída* (WEBER, 1974). Existe também em *Ensaio de Sociologia* (WEBER, 1982a), livro organizado por Gerth e Mills, um Capítulo intitulado “Burocracia” com as formulações de Weber sobre o tema, no entanto, sua tradução foi realizada diretamente do inglês, o que eventualmente pode trazer problemas para a compreensão das formulações do autor. Preferiu-se o livro *Economia e sociedade* (WEBER, 1999; 2004) por ter sido traduzido diretamente do alemão. Finalmente, recorreu-se aos livros anteriormente citados para esclarecimento de algumas dúvidas do pesquisador na medida em que se necessitou.

²⁵ No caso da forma de dominação existente no direito público os três fatores mencionados constituem para Weber (2004, p. 199) a “autoridade burocrática”.

Outro elemento enfatizado é a associação entre a hierarquia de cargos e a ordenação sequencial das instâncias administrativas. Esta possibilita a criação de um sistema rígido de regulamentos de mando e subordinação entre as diferentes autoridades. Sua realização depende indispensavelmente da existência de um processo de fiscalização das atividades dos funcionários inferiores pelos superiores. Porém, se o princípio da sequência de instâncias hierárquicas combina-se com o princípio de competência, a hierarquia de cargos será caracterizada por uma organização monocrática.

A existência de um quadro de funcionários administrativos subalternos de todas as espécies constitui outra manifestação do funcionamento do funcionalismo na administração, pois, possibilita a produção de documentos (atas) originais, cópias ou rascunhos conservados que servem de fonte de conhecimento para a administração burocrática.

O que atualmente chamamos por “escritório” nada mais é do que o conjunto destes funcionários trabalhando numa instituição administrativa, reunidos aos objetos consequentes do seu trabalho e a documentação existente sobre a administração. Parece claro que a separação entre o escritório e a vida privada, ou seja, a distinção das atividades e dos recursos monetários e outros meios oficiais da instituição administrativa diferenciados aos da esfera e da propriedade privada do funcionário, representou um produto de longo desenvolvimento para se chegar ao que conhecemos atualmente²⁶. Destaca-se ainda que, tanto na administração pública como na empresa privada, a maior qualidade do seu dirigente, soberano do Estado ou dirigente empresarial, é ser o seu primeiro funcionário ou servidor.

Weber também observa a necessidade de que, para o efetivo exercício das atividades oficiais da administração, os funcionários devam possuir um determinado conhecimento especializado para o seu exercício, sejam estas atividades realizadas por seus dirigentes ou empregados das empresas modernas, sejam pelos funcionários das diferentes hierarquias funcionais pertencentes à esfera estatal.

Além disso, o exercício do trabalho num determinado cargo pressupõe que o funcionário em exercício empregue sua plena força de trabalho para o desenvolvimento das atividades oficiais. Isto acontece independente das circunstâncias nas quais o tempo de trabalho obrigatório no escritório possa estar fixamente delimitado ao funcionário.

Um último elemento refere-se às atividades dos diversos funcionários que são realizadas através de um conjunto de regras gerais, sendo mais ou menos fixas ou

²⁶ “Escritório e residência, correspondência comercial e privada, patrimônio da empresa e privado estão, em princípio, separados, e isto tanto mais quanto mais consequentemente se impôs o tipo moderno da gestão comercial – os primeiros passos encontrados já na Idade Média.” (WEBER, 2004, p. 199)

abrangentes, podendo ser facilmente aprendidas. O conhecimento destas regras jurídicas, administrativas e/ou contábeis, enquanto uma arte especial, possibilita que o funcionário tenha posse ao cargo.

A característica funcional do quadro de funcionários em qualquer administração burocrática, como as descritas acima, fornece a compreensão de que sua existência tenha como pressuposto inevitável um conjunto de regras gerais e abstratas. Isto porque

[...] a autorização, concedida legalmente a uma instituição pública, a regulamentar determinados assuntos mediante suas disposições não implica o direito desta de regulamentar, mediante ordens específicas, cada caso especial, mas somente a regulamentação em nível abstrato (WEBER, 2004, p. 200).

Identificando os elementos funcionais da administração burocrática, Weber avança na sua análise para compreender as consequências aceitáveis sobre a posição interna e externa dos funcionários nesta forma de organização. No seu entender, um primeiro efeito é o cargo do funcionário se constituir como um tipo de profissão. A exigência de uma formação específica, o emprego da plena força de trabalho sistemático e a sujeição à avaliação específica são pré-requisitos para que o funcionário seja nomeado ao cargo.

Para Weber (2004, p. 201), a ocupação de um cargo não é a posse de uma fonte de renda explorável em contraposição ao cumprimento de determinados deveres (regime de servidão) ou uma troca normal e remunerada de determinados serviços (livre contrato de trabalho), mas equivale à aceitação “de um específico dever de fidelidade ao cargo, em troca de uma existência assegurada.”

Evidencia-se que a ocupação do cargo na administração burocrática não é estabelecida, portanto, por uma relação de pessoalidade, tal como o vassalo ou o discípulo, mas destinada a uma “*finalidade* impessoal, objetiva”, por meio da obediência ideológica as “ideias de valores culturais” no âmbito da comunidade administrada, seja ela o “Estado”, a “igreja”, o “partido” ou a “empresa”. (WEBER, 2004, p. 201, *itálico do autor*)

Além desta primeira caracterização, Weber distingue algumas configurações para a posição pessoal do funcionário. Afirma, inicialmente, que todo e qualquer funcionário moderno, seja ele público ou privado, sempre aspira à estima social “estamental” por parte dos dominados, posição social na administração burocrática garantida pela própria ordem hierárquica. “A influência dos certificados de formação [...] a cuja posse costuma estar vinculada a qualificação para exercer o cargo, aumenta, como é natural, a importância do elemento ‘estamental’ na posição social dos funcionários.” (WEBER, 2004, p. 201),

Uma segunda particularidade à posição do funcionário relaciona-se à forma de ingresso na administração burocrática. Para Weber (2004, p. 202, *itálico do autor*), “O tipo puro de funcionário burocrático é *nomeado* por uma instância superior”. Se um funcionário assume um cargo por meio de eleição dos dominados, este deixaria de apresentar-se como uma figura burocrática, pois, modifica-se o próprio teor da subordinação hierárquica.

A vitaliciedade do cargo corresponde a outro elemento. “Existe, em geral pelo menos nas formações burocráticas públicas e nas afins [...] a *vitaliciedade do cargo*, que é considerada a regra efetiva mesmo onde há demissão ou reconfirmações periódicas.” (WEBER, 2004, p. 203, *itálico do autor*). Esta vitaliciedade jurídica e efetiva não significa um “direito de posse” do funcionário sobre o cargo, tal como no passado, mas a comprovação rigorosa do objetivo fixado dos seus deveres isenta de considerações pessoais. Observa-se, a partir disso, a consequência de existir uma aspiração pelos funcionários em geral de um “direito dos funcionários”, o que lhes garante a segurança material na velhice e o aumento das seguranças contra a demissão arbitrária do cargo.

Em consonância com a estima social estamental, a nomeação por instância superior e a vitaliciedade do cargo, “O funcionário costuma receber uma *remuneração*, em forma de um *salário* quase sempre fixo, e assistência para a velhice, em forma de pensão.” (WEBER, 2004, p. 204, *itálico do autor*) Este salário é calculado com base nas atribuições “estamentais”, ou seja, a natureza específica das funções e do tempo de serviço do funcionário, diferentemente da ideia de rendimento proveniente da economia privada.

Além disso, “O funcionário, de acordo com a ordem hierárquica das autoridades, percorre uma *carreira*, dos cargos inferiores, menos importantes e menos bem pagos, até os superiores.” (WEBER, 2004, p. 204, *itálico do autor*). Existe, portanto, um processo dinâmico na posição interna e externa do funcionário, o que usualmente denomina como progressão funcional²⁷.

Determinando o caráter do funcionalismo através da ocupação de um cargo na administração moderna, Weber indaga-se sobre quais seriam os pressupostos sociais e econômicos que perpetuariam a existência da burocracia. Entende que, primeiramente, seria necessário o desenvolvimento mínimo de uma economia monetária para a criação e subsistência inalterada de uma administração puramente burocrática, ou seja, o pressuposto de que o “Desenvolvimento da *economia monetária*, na medida em que os funcionários, como

²⁷ Entretanto, “Em conexão com o pretendido fortalecimento do direito ao cargo e com a tendência crescente à organização estamental e segurança econômica dos funcionários, este desenvolvimento tende a tratar os cargos como ‘prebendas’ dos qualificados por diplomas.” (WEBER, 2004, p. 204)

ocorre hoje na maioria dos casos, recebem sua remuneração em dinheiro.”²⁸ (WEBER, 2004, p. 205, *itálico do autor*)

Este fato seria um elemento condicional aos hábitos gerais da burocracia, forma de criação e subsistência inalterada das administrações. Porém, destaca Weber (2004, p. 206-207, *itálico do autor*) que

[...] todo tipo de cessão ao funcionário, para sua exploração própria, de direitos de utilização, tributos e serviços que cabem ao senhor como tal significa, sempre, um abandono do tipo puro de organização burocrática. O funcionário que se encontra nesta situação tem um direito de posse ao cargo. E este é o caso, em grau ainda mais alto, quanto a relação estabelecida entre o dever do cargo e a remuneração é tal que o funcionário não entrega nada das receitas obtidas mediante os objetivos que lhe foram cedidos, mas dispõe destes exclusivamente para seus fins privados, prestando em compensação ao senhor serviços de caráter pessoal ou religioso. Nos casos da atribuição vitalícia de receitas de alguma forma material fixada ou da exploração essencialmente *econômica* de terras ou outras fontes de renda, como remuneração econômica estes bens são *permanentemente* destinados por parte do senhor, falaremos de “prebendas” e de organização burocrática *prebendal*.

A organização burocrática prebendal em contraposição ao funcionamento do funcionalismo assalariado moderno, como se apreciou anteriormente, representa para o autor uma das possibilidades de destruição da natureza específica da administração burocrática. A concessão de direitos econômicos pelos direitos de mando para exercício próprio, mediante a contraprestação de exercícios pessoais ao senhor, aproxima-se mais do tipo de dominação tradicional, pois suas “atribuições de receitas em espécie ou de exploração de fontes de renda em espécie, como dotação dos funcionários, têm a tendência a afrouxar o mecanismo burocrático, especialmente a debilitar a subordinação hierárquica.” (WEBER, 2004, p. 207)

Por isso, um salário garantido em dinheiro, em conexão com a possibilidade de uma carreira que não depende puramente do acaso e da arbitrariedade, da disciplina e do controle enérgicos, mas que respeita o sentimento de dignidade, além do desenvolvimento de um sentimento de honra estamental e a possibilidade de crítica pública, oferece, segundo toda experiência, o ótimo relativo para o estabelecimento e a conservação de uma mecanização rigorosa do aparato burocrático, e, sob este aspecto, ele funciona com maior segurança do que qualquer escravização jurídica, pois uma forte consciência

²⁸ Weber (2004) cita alguns exemplos históricos de uma administração burocrática claramente desenvolvida a partir deste pressuposto: (a) o Egito na época do Novo Império com fortes tendências patrimoniais; (b) o principado romano tardio no período da democracia diocleciana e a forma estatal bizantina, ambas com tendências feudais e patrimoniais; (c) a Igreja Católica Romana, crescentemente desde o fim do século XIII; (d) a China desde os tempos de *Shi Hoang Ti* com forte tendência patrimonial e prebendal; de forma mais pura, (e) o Estado europeu moderno e as crescentes corporações públicas desde o desenvolvimento do Absolutismo neste continente; e (f) a grande empresa capitalista moderna, quanto maior e mais complexa se torna.

estamental dos funcionários não apenas é compatível com a disposição à subordinação, incondicional aos superiores, mas [...] é consequência desta, por equilibrar o sentimento de dignidade pessoal dos funcionários. O caráter profissional puramente “objetivo” do cargo, com sua separação, por princípio, entre a esfera privada do funcionário e a da atividade oficial, facilita a adaptação às condições objetivas fixas dadas, de uma vez por todas, do mecanismo baseado na disciplina. (WEBER, 2004, p. 207-208)

Reunido ao desenvolvimento da economia monetária como pressuposto social e econômico da emergência da burocracia, Weber salienta também o processo de alargamento quantitativo das tarefas administrativas, especialmente devido à complexificação da economia monetária e do desenvolvimento e controle pelo Estado dos meios de transporte e comunicação. O autor elucida este processo sugerindo as figuras do Estado e do partido de massas, constituintes clássicos da burocratização, que possuem uma forma de administração que garante o domínio da realidade social cada vez mais diversificada e complexificada de atribuições, interesses e atividades. Entretanto, observa Weber (2004, p. 210, *itálico do autor*) que “Mais do que a ampliação extensiva e quantitativa da esfera de tarefas da administração, porém, sua ampliação intensiva e *qualitativa* e seu desenvolvimento interno dão origem a uma burocracia.” Este progresso intensivo e qualitativo das atividades administrativas, bem como sua razão, realiza-se de formas bem diversas.

Constata-se, por exemplo, algumas necessidades para a burocratização: (1) a criação de exércitos permanentes, condicionada a uma situação política de poder; (2) o correspondente desenvolvimento da administração financeira; e (3) as exigências culturais crescentes, fruto do desenvolvimento da riqueza das camadas mais influentes no Estado; (4) o grau de desenvolvimento dos meios de comunicação e transportes, fator puramente técnico, mas indispensável para a administração burocrática.

Metaforizando a relação entre um mecanismo burocrático plenamente desenvolvido e outras formas diversas de dominação, Weber (2004, p. 212, *itálico do autor*) entende que seria como comparar a relação entre as operações realizadas por uma máquina aos métodos artesanais (não mecânicos) de produção de bens, visto que “A razão decisiva do avanço da organização burocrática sempre foi sua superioridade *técnica* sobre qualquer outra forma.”

As atividades realizadas numa administração burocrática caracterizam-se pela sua

Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, descrição, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais que alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática (especialmente monocrática) exercida por funcionários individuais treinados, em comparação a todas as formas colegiadas ou exercidas como atividade honorária ou acessória. Quando se trata de tarefas complexas, o trabalho burocrático remunerado

não apenas é mais preciso, como também muitas vezes mais barato no resultado final do que o formalmente não remunerado, honorário. [...] Todos os progressos da organização administrativa prussiana têm sido, e serão também no futuro, progressos do princípio burocrático, especialmente do monocrático. (WEBER, 2004, p. 212),

Esta exigência para a realização das tarefas oficiais o mais rápido possível, de modo inequívoco e contínuo dirigidas à administração é decorrência precisamente dos efeitos produzidos pela economia capitalista através da adoção pelas grandes empresas do modelo de organização burocrática.

Sabe-se que a burocratização oferece a possibilidade de implantação do princípio da repartição do trabalho entre funcionários especializados com a resolução das atividades sem quaisquer considerações pessoais, a partir de regras calculáveis (resolução objetiva das atividades), que se aprimoram durante prática contínua.

Ela desenvolve sua peculiaridade específica, bem-vinda ao capitalismo, com tanto maior perfeição quanto mais se “desumaniza”, vale dizer, quanto mais perfeitamente consegue realizar aquela qualidade específica que é louvada como sua virtude: a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos sentimentais, puramente pessoais e, de modo geral, irracionais, que se subtraem ao cálculo, na execução das tarefas oficiais. Em vez do senhor das ordens mais antigas, movido por simpatia pessoal, favor, graça e gratidão, a cultura moderna exige para o aparato externo em que se apoia o *especialista* não envolvido pessoalmente e, por isso, rigorosamente “objetivo”, e isto tanto mais quanto mais ela se complica e especializa. (WEBER, 2004, p. 213, *itálico do autor*)

Outro indicativo igualmente importante dos pressupostos sociais e econômicos da burocracia é o processo de “*concentração dos meios de serviço materiais nas mãos do senhor*” (WEBER, 2004, p. 217, *itálico do autor*), seja pelas empresas capitalistas privadas, seja pela administração do Estado. Sobre as primeiras, Weber salienta que representam uma forma típica muito conhecida enquanto sua característica essencial; para as comunidades públicas, exemplifica pela ideia da burocratização do exército nacional.

Sobre este aspecto, Weber (2004, p. 219) fornece o seguinte exemplo:

[...] na área da pesquisa e do ensino científicos, a burocratização nos “institutos” das universidades que hoje existem por toda parte (e cujo primeiro exemplo, em escala de grande empresa, foi o laboratório de Liebig, em Giessen) é uma função da necessidade crescente de meios de serviços materiais, situação que, devido à concentração destes meios nas mãos do dirigente privilegiado pelo Estado, separa a grande maioria dos pesquisadores e docentes de seus “meios de produção”, do mesmo modo que a empresa capitalista separa os trabalhadores dos seus.

Weber também entende que a organização burocrática impôs-se regularmente “Na base de um *nivelamento*, pelo menos relativo, das *diferenças econômicas e sociais*, na medida em que têm importância para a ocupação de cargos administrativos” (WEBER, 2004, p. 219, *itálico do autor*).

Ao considerar estes pressupostos destacados para a perpetuação da existência da burocracia, deve-se também examinar atentamente outro aspecto igualmente relevante para sua manutenção. A disponibilidade de um conjunto de “documentação” com normas, regulamentos e ordenamento e as atividades administrativas conjugadas com a disciplina dos funcionários constituem-se tanto no empreendimento público como no privado, o fundamento de toda ordem burocrática. Possuindo consequências econômicas de grande alcance, a depender da distribuição do poder econômico e social na área em que se insere, o segredo é entendido na dominação burocrática como fonte de poder, pois, “Tendencialmente, a administração burocrática é sempre uma administração que exclui o público. A burocracia oculta, na medida do possível, o seu saber e o seu fazer da crítica.” (WEBER, 2004, p. 225)

Observa Weber (2004, p. 225, *itálico do autor*) sobre esta problemática que a “tendência do segredo resulta, em determinadas áreas administrativas, de sua natureza objetiva”, pois “existe sempre onde se trata dos interesses de poder *externos* da formação em que questão”. Assim, a concepção do “segredo oficial” é produto de uma invenção específica da administração burocrática, na empresa privada ou no caso das formações políticas, devido ao entendimento de que o conhecimento dos fatos constitui-se como uma condição para a sua existência econômica.

Weber ainda se pergunta sobre os efeitos culturais gerais derivados da ocorrência da burocracia. Distante de uma sistematização ampla, o autor apresenta um indicativo sobre a relação entre a burocracia e a educação que se avalia oportuno destacar. Ao criar uma tipologia da educação segundo as diferentes formas de dominação ao longo da história²⁹, Weber (2004, p. 230) destaca que

²⁹ No texto em que Weber (1982b, p. 482) estudou *Os Letrados Chineses*, afirmava que “Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática de domínio; o segundo à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático.” Além destes dois tipos ideais traçados para a educação observa-se outro tipo de educação, aquela destinada à formação do homem culto nas formações sociais com vigência da dominação tradicional. Portanto, pode-se delinear uma tipologia da educação segundo as diferentes formas de dominação ao longo da História: (1) na dominação carismática uma educação que objetiva garantir a manifestação do carisma; (2) na dominação tradicional uma educação que enfatiza a formação para a cultura; e (3) na dominação burocrática uma educação voltada para a especialização.

De modo geral, podemos apenas dizer que o desenvolvimento em direção à “objetividade” racional, ao homem “profissional” e “especializado”, com seus múltiplos efeitos, é fortemente fomentado pela burocratização de toda dominação.

No crescente processo de burocratização das instituições na sociedade moderna, a educação parece ocupar um importante componente para seu fortalecimento. Observando as modificações da sua época, o autor constata que

Nossos estabelecimentos de ensino ocidentais continentais, especialmente os superiores – universidades, escolas superiores técnicas e comerciais e escolas secundárias –, encontram-se sob a influência dominante da necessidade daquela espécie de “educação” que é criada pelo sistema de exames especiais, cada vez mais indispensável para o burocratismo moderno: o ensino especializado. (WEBER, 2004, p. 230)

Apesar da ideia de sistema “exames especiais” não ser uma característica inerente ao desenvolvimento do processo de dominação burocrática, pois já existira em outros momentos históricos, é “Somente a moderna burocratização completa [que] dá origem ao desenvolvimento irrefreável do sistema racional de exames especiais” (WEBER, 2004, p. 231). Na dominação burocrática, os atestados de formação (certificados), que outrora serviam apenas ao prestígio social, passam a se constituir também como possibilidade dada aos indivíduos de conseguirem vantagens econômicas.

O aperfeiçoamento dos diplomas das universidades e escolas superiores técnica e comerciais, o clamor pela criação de atestados de formação em todas as áreas, em geral, servem à constituição de uma camada privilegiada nos escritórios públicos e privados. Sua posse apoia o direito ao conúbio com os *honoratiores* (também nos escritórios privados espera-se, como é natural, ser pretendente preferencial à mão da filha do chefe), à admissão no círculo do “código de honra”, a uma remuneração “adequada” no nível social em vez do salário de acordo com o rendimento, à ascensão e aposentadoria asseguradas, sobretudo, à monopolização das posições sociais e economicamente vantajosas em favor dos aspirantes ao diploma. Se ouvirmos em todas as áreas o clamor pela introdução de cursos e exames especiais regulamentados, a causa disto não é, naturalmente, uma repentina “sede de sabedoria”, mas sim a vontade de limitar a oferta de cargos e de monopolizá-los em favor dos possuidores de atestado de formação. O meio universal para esta monopolização é hoje em dia o “exame”, daí seu avanço irrefreável. E, como o curso exigido para adquirir o atestado de formação causa consideráveis gastos e períodos de carência, aquela tendência significa ao mesmo tempo a supressão do talento (“carisma”) em favor da propriedade – pois o custo “espíritual” dos atestados de formação é sempre insignificante e não aumenta com o grande número delas, mas diminui. (WEBER, 2004, p. 231)

A partir das considerações realizadas nesta breve exposição, que objetivou compreender teoricamente a concepção dada para a dominação burocrática, acredita-se

oportuno neste momento sintetizar as ideias trabalhadas até o momento ao destacar uma definição comumente conhecida sobre a burocracia em Weber (2004, p. 222, *itálico do autor*).

Uma burocracia, uma vez plenamente realizada, pertence aos complexos sociais mais dificilmente destrutíveis. A burocratização é o meio específico por excelência para transformar uma “ação comunitária” (consenso) numa “ação associativa” racionalmente ordenada. Como instrumento da transformação em “relações associativas” de dominação, ela era e continua sendo, por isso, um meio de poder de primeira categoria para aquele que dispõe do aparato burocrático, pois, com possibilidades de resto iguais, uma “ação associativa”, ordenada e dirigida de forma planejada, é superior a toda “ação de massas” ou “comunitária” contrária. Onde quer que a burocratização da administração tenha sido levada conseqüentemente a cabo, cria-se uma forma praticamente inquebrantável das relações de dominação. [...] Se este aparato suspende o trabalho ou é forçado a fazê-lo, a consequência é um caos, sendo difícil a tarefa de improvisar uma instituição substitutiva, a partir dos dominados, para vencê-lo. A vinculação do destino material das massas ao contínuo funcionamento correto das organizações capitalistas privadas, ordenadas de forma cada vez mais burocrática, está se intensificando continuamente, e, por isso, torna-se cada vez mais utópica a ideia de sua eliminação.

O excerto acima sugere existir um processo irrefreável de burocratização das formas administrativas, uma vez que, por ser mais eficiente do que todas as outras formas de dominação (tradicional e carismática), a expansão da burocracia na vida social representa um elemento central da racionalização do mundo.

Ao apreender, portanto, as características e particularidades da burocracia e da administração burocrática com a compreensão do tipo ideal construído por Weber nos seus estudos sobre a Sociologia da Dominação, na seção subsequente inicia-se a investigação sobre uma dimensão do objeto pesquisa, a saber, a dimensão político-administrativa da PGLS na UNESP.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UNESP

Bem, queria só dizer para vocês que eu entendo que a UNESP ela tem dois papéis possíveis nisso: ela pode estimular ou controlar o crescimento do *lato sensu*. Qual é a opinião de todos vocês que estão ligados ao *lato sensu*? Qual deve ser a postura de nossa universidade? Acho que esta é uma pergunta que eu deixo claro.

Marilza Vieira Cunha Rudge (2010)
Pró-Reitora de Pós-Graduação da UNESP

No início da pesquisa existiam algumas incertezas quanto ao material a ser utilizado para a investigação da oferta dos cursos de especialização na UNESP. Tinha-se conhecimento da inexistência de estudos e pesquisas e da diminuta quantidade de informações sistematizadas sobre a PGLS nesta universidade. A adoção do referencial teórico-metodológico da Sociologia da Dominação de Weber, através do conceito de burocracia, possibilitou ao pesquisador privilegiar como fonte de pesquisa primária os documentos disponíveis na e pela UNESP sobre estes cursos.

Assim, a análise pautou-se principalmente nos documentos administrativos e institucionais e a expressiva quantidade destes parecia indicar que uma das características inerentes ao processo de burocratização das organizações administrativas fazia-se presente nesta universidade: uma complexa documentação das atividades realizadas, de regulamentos e normas específicas produzidas pela instituição.

Se, por um lado, este indício representou um aspecto positivo para a pesquisa ao propiciar um volume amplo de dados, por outro, o pesquisador esteve sujeito ao risco de transviar-se neste documental perdendo o foco do objetivo geral da investigação. Para eximir-se deste inconveniente, optou-se por delinear analiticamente a investigação para a dimensão político-administrativa destes cursos de especialização, forma que propiciasse subsídios gerais para a compreensão da amostra investigada.

Nesta sessão identificaremos, portanto, as orientações políticas adotadas pela UNESP aos cursos de especialização, especialmente pelos órgãos centrais da universidade e sua interlocução com os propositores destes cursos, a partir do contexto evidente da sua expansão no interior da instituição. Para isso, um aspecto fundamental a ser elucidado foram os critérios estabelecidos pela universidade para a regulação e o controle da oferta dos cursos de especialização.

Assim, a exposição desta sessão organiza-se pela determinação de duas dimensões específicas, contudo, interligadas: a administrativa e a política. Primeiramente, os documentos de característica administrativa são problematizados com a finalidade de apreender a dinâmica instituída entre os distintos órgãos hierárquicos da universidade envolvidos no processo de oferta dos cursos de especialização. Posteriormente, investigam-se os critérios estabelecidos e as alterações presentes nas diferentes resoluções que regularam a proposição de novos cursos e das suas atividades na UNESP.

Através deste quadro inicial, a análise se direciona num segundo momento para a compreensão dos determinantes políticos que orientaram estes cursos na universidade ao estabelecer uma trajetória histórica do seu desenvolvimento. São utilizados publicações, documentos e a transcrição de um evento, todos relacionados à PGLS na UNESP, os quais, de algum modo, pareciam demarcar diferentes períodos.

Ao final, como possibilidade de síntese, apresentam-se as orientações político-administrativas da UNESP para os cursos de especialização identificados neste empreendimento analítico.

3.1 Regimento Geral e Estatuto da UNESP (1989)

No Regimento Geral (s. d.) e no Estatuto (1989)³⁰ da UNESP encontram-se algumas determinações mais gerais relativas à organização, à competência dos diferentes órgãos e às finalidades educacionais para a oferta dos cursos de PGLS na universidade. No artigo 66A do Estatuto da UNESP, por exemplo, observa-se que

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* compreendem a especialização e o aperfeiçoamento.

§ 1o - **Os cursos de especialização**, destinados a graduados, **têm por objetivo o aprofundamento em um ou mais domínios do conhecimento.**

§ 2o - **Os cursos de aperfeiçoamento**, destinados a graduados, **visam a atualizar ou a aprimorar conhecimentos ou técnicas de trabalho.**

(UNESP, 1989, grifos meu)

Além da demarcação dada à PGLS como setor da pós-graduação da universidade que compreende os cursos de especialização e os de aperfeiçoamento, evidencia-se uma

³⁰ No primeiro documento não se encontrou a data da sua publicação. No segundo, utilizou-se a última versão atualizada que data de 10 de junho de 2010. Disponível em: http://www.unesp.br/servico/estatuto_unesp_jun2010.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2010.

diferenciação entre ambos os cursos. O primeiro visa o aprofundamento do conhecimento na área de sua especialidade, sendo que o segundo, a atualização ou aprimoramento de conhecimentos e técnicas de trabalho.

Por sua vez, no Regimento Geral da universidade existe uma seção especial (Seção III – “Dos Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária”) destinada à conceituação destes cursos.

Artigo 90 - Os cursos de especialização destinados a graduados têm por objetivo o aprofundamento num ou mais domínios de conhecimento.

Artigo 91 - Os cursos de aperfeiçoamento destinados a graduados visam a atualizar ou a aprimorar conhecimentos ou técnicas de trabalho.

Artigo 92 - Os cursos de extensão universitária visam a difundir conhecimentos e técnicas na comunidade. (UNESP, s.d.)

Nota-se que não existem diferenças quanto à finalidade educacional entre um e outro documento, entretanto, no Regimento Geral há uma nova concepção evidenciada pelo divórcio entre os cursos de especialização e aperfeiçoamento e a pós-graduação na universidade. Isto porque neste observa-se uma seção dedicada à pós-graduação na UNESP, intitulada “Da Pós-Graduação” (Seção II) em que não são mencionados os cursos de especialização e aperfeiçoamento como pertencentes à pós-graduação.

Com relação à organização e à competência das distintas instâncias da universidade, o Estatuto do UNESP fornece alguns subsídios para sua compreensão. No artigo 24 (item II, alínea “a”), que versa sobre as competências do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), uma das responsabilidades deste órgão é deliberar sobre a “regulamentação de cursos de aperfeiçoamento, especialização, extensão universitária e outros” (UNESP, 1989). Além disso, também é de sua responsabilidade, enquanto autarquia ligada ao Conselho Universitário (CO) da universidade, a determinação dos regimentos gerais da graduação, pós-graduação e extensão universitária (artigo 24, item II, alíneas “f”, “g” e “h”).

Entretanto, é na Câmara Central de Pós-Graduação (CCPG), alocada numa hierarquia administrativa inferior, em que se visualiza o papel central na oferta dos cursos de PGLS na UNESP. No artigo 24B do Estatuto (UNESP, 1989, grifos meu), lê-se que

Compete à Câmara Central de Pós-Graduação:

I – manifestar-se sobre a criação, reestruturação ou extinção de cursos ou de áreas de concentração de Pós-Graduação;

II – deliberar sobre:

a – estrutura curricular dos cursos ou áreas de concentração de Pós-Graduação ainda não reconhecidos pelo MEC;

b – realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento, conforme normas estabelecidas pelo CEPE;

III – aprovar programas de concurso para obtenção do título de professor livre-docente e de provimento de cargo de professor titular;

IV – homologar os regulamentos de cursos de Pós-Graduação;

V – revalidar títulos acadêmicos obtidos no exterior;

VI – propor:

a – o Regimento Geral da Pós-Graduação;

b – normas para assegurar que a prestação de serviços remunerados contribua para o financiamento de projetos e atividades de pesquisa e ensino em nível de Pós-Graduação;

VII - reconhecer a equivalência de títulos acadêmicos obtidos fora da UNESP.

Observa-se no artigo supracitado que é no âmbito da CCPG que se realiza a decisão final sobre a oferta ou não dos cursos de PGLS (especialização e aperfeiçoamento)³¹. A importância deste órgão, além de regulamentar os diferentes cursos de pós-graduação (PGSS e PGLS), é também a de propor as “normas para assegurar que a prestação de serviços remunerados contribua para o financiamento de projetos e atividades de pesquisa e ensino em nível de Pós-Graduação” (artigo 24B, item VI, alínea “b”) na universidade.

Além da CCPG, outra instância fundamental para a compreensão do processo da oferta dos cursos de PGLS é a Congregação dos diferentes *campi* da UNESP³². Enquanto instância máxima das decisões na esfera das unidades universitárias, “órgão deliberativo e normativo em matéria de ensino, pesquisa, extensão universitária e administração” (artigo 39), uma de suas responsabilidades é

[...] aprovar, supervisionar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de Graduação, propostas dos cursos de Pós-Graduação e de Extensão e projetos

³¹ Vinculada ao CEPE, a CCPG é composta por 18 membros da comunidade universitária: “I - o **Pró-Reitor de Pós-Graduação**, seu presidente nato; II - **oito docentes credenciados em Programas de Pós-Graduação "stricto sensu" da UNESP**, um de cada área do conhecimento definidas a seguir, eleitos por seus pares: a) Ciências Biológicas; b) Ciências da Saúde; c) Ciências Agrárias; d) Engenharias; e) Ciências Exatas e da Terra; f) Ciências Humanas g) Linguística, Letras e Artes; h) Ciências Sociais Aplicadas, incluindo Multidisciplinar; III - **três Coordenadores de Programas de Pós-Graduação "stricto sensu" da UNESP**, um de cada grupo de áreas do conhecimento definidos a seguir, eleitos por seus pares: a) Ciências Biológicas e Ciências da Saúde; b) Ciências Agrárias, Engenharias e Ciências Exatas e da Terra; c) Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas; IV - **um pesquisador**, eleito por seus pares; V - **três discentes da pós-graduação**, não pertencentes aos quadros funcionais da Universidade, um de cada grupo de áreas do conhecimento definido a seguir, eleitos na forma da legislação em vigor: a) Ciências Biológicas e Ciências da Saúde; b) Ciências Agrárias, Engenharias e Ciências Exatas e da Terra; c) Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas; VI - **dois técnico-administrativos da área de pós-graduação**, eleitos por seus pares.” Redação dada pelo §2º, artigo 22 do Estatuto da UNESP (1989, grifos meu).

³² A Congregação das unidades universitárias da UNESP compõe-se pelos seguintes membros (artigo 39): “I – o **Diretor**, seu presidente nato; II – o **Vice-Diretor**; III – os **Chefes de Departamento**; IV – os **supervisores das Unidades Auxiliares**; V – **cinco representantes docentes**; VI – **um representante da associação docente local**; VII – **um representante dos coordenadores de curso de Graduação**; VIII – **um representante dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação**; IX – **um representante docente de cada Comissão Permanente**; X – **representantes discentes**, na proporção de quinze por cento do total dos membros docentes, sendo um representante da entidade estudantil máxima da Unidade; XI – **representantes do corpo técnico e administrativo**, na proporção de quinze por cento do total dos membros docentes, sendo um indicado pela associação local de servidores da Unidade Universitária.” (UNESP, 1989, grifos meu)

de trabalho dos Departamentos que compõem o plano de atividades da Unidade. (UNESP, 1989)

Destaca-se ainda outra atribuição igualmente importante, a de manifestar-se à CCPG sobre a proposição de cursos de PGLS na sua unidade (aperfeiçoamento e especialização), segundo as normas estabelecidas pelo CEPE.

Integrantes à Congregação existem ainda dois tipos de comissões, a Comissão Permanente de Ensino (CPE) e Comissão Permanente de Pesquisa (CPP). A competência de ambas as comissões é de “assessorar a Congregação em questões relativas à sua área de atuação e exercer as atribuições que lhe forem delegadas, nos termos do inciso XXIII do art. 41”³³ (UNESP, 1989). Como se verificou na oportunidade da análise dos cursos investigados, em alguns momentos a CPE possui o papel de apreciação das propostas dos cursos de especialização, constituindo-se numa instância fundamental para oferta destes na unidade universitária.

Os diferentes Departamentos que compõem a unidade universitária representam o último núcleo relacionado à oferta dos cursos de PGLS. No artigo 51 do Estatuto da UNESP (1989, grifos meu), salienta-se que

Compete ao Departamento:

I – ministrar disciplinas de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como de cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros;

II – promover o desenvolvimento de linhas de pesquisa;

III – promover a extensão universitária;

IV – incentivar a promoção de programas interdepartamentais, interunidades ou interuniversidades;

V – propor medidas de caráter administrativo para o desenvolvimento dos programas de trabalho;

VI – organizar o plano de atividades do Departamento;

VII – propor a criação, a extinção ou a redistribuição de disciplinas;

VIII – promover e supervisionar as solicitações de financiamento de pesquisas;

IX – coordenar os pedidos de bolsas de estudo;

X – realizar anualmente a avaliação das atividades desenvolvidas.

Além disso, igualmente é da sua competência

VI – manifestar-se sobre:

[...]

c – o envolvimento dos docentes em cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, consultorias, assessorias, participação em projetos e prestação de serviços;

³³ De acordo com o Estatuto da UNESP, artigo 41, “Compete à Congregação: XXIII – delegar competências por deliberação de dois terços da totalidade de seus membros em exercício” (UNESP, 1989).

VII – propor:

[...]

c – a realização de cursos de especialização, aperfeiçoamento, sequenciais e de extensão universitária;

[...]

X – estudar e apreciar convênios que envolvam o Departamento, submetendo-os à Congregação;

[...]

XII – destinar os recursos obtidos pelo Departamento;

[...]

XIV – proceder, anualmente, à avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, desenvolvidas no Departamento, registrando-a em relatório a ser encaminhado à Congregação;

XV – responsabilizar-se, perante os órgãos superiores, pelo desenvolvimento do trabalho científico e de extensão de seus docentes, pelos cursos ministrados e pelas atividades do corpo técnico e administrativo;

[...] (UNESP, 1989, art. 55)

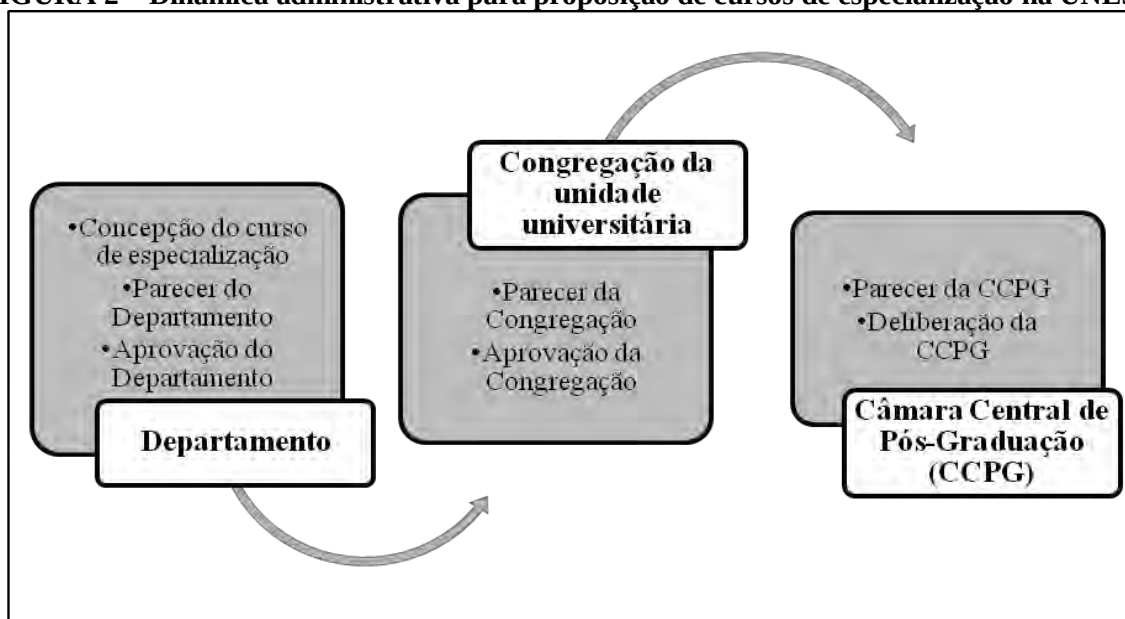
Observa-se nos artigos acima que o Departamento, além da obrigatoriedade e responsabilidade da oferta de disciplinas em cursos de especialização e aperfeiçoamento com avaliação anual destas atividades (artigo 51, inciso I e X e artigo 55, inciso XIV e XV), deverá exercer acompanhamento efetivo do exercício dos seus docentes nestes cursos (artigo 55, inciso VI, alínea “c”).

Constitui-se também o Departamento como órgão responsável na unidade universitária pela proposição dos cursos de especialização e aperfeiçoamento (artigo 55, inciso VII, alínea “c”), seja pela sua própria iniciativa ou através do estabelecimento de convênios com outras instituições (artigo 55, inciso X), sendo independente para utilizar os recursos a si destinados que possam advir da cobrança de taxa e mensalidades destes cursos (artigo 55, inciso XII)³⁴.

A partir das considerações realizadas sobre os órgãos da universidade envolvidos com a oferta dos cursos de especialização na dimensão administrativa (CCPG, Congregação e Departamento), evidenciados pela análise do Regimento Geral e do Estatuto da UNESP, apresenta-se a seguir uma figura que procura sumariar este processo atualmente.

³⁴ A cobrança de taxas e mensalidades dos cursos de PGLS na UNESP, principalmente os de especialização, insere-se num âmbito mais geral da estrutura administrativa universitária. No artigo 15 do Estatuto da UNESP, define-se que os recursos financeiros da UNESP poderão ser provenientes das seguintes fontes: “I – dotações do Governo do Estado [de São Paulo] consignadas em seu orçamento; II – dotações que lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, de outros Estados e de Municípios; III – subvenções e doações; IV – rendas de aplicações de bens e de valores patrimoniais, de serviços prestados e de produção; **V – taxas e emolumentos [lucros eventuais ou casuais]**; VI – outras rendas.” (UNESP, 1989, grifos meu)

FIGURA 2 – Dinâmica administrativa para proposição de cursos de especialização na UNESP.



Fonte: o autor, a partir de UNESP (1989; s. d.)

Desde o momento da concepção do curso no âmbito do Departamento até a sua efetiva aprovação pela deliberação da CCPG, nota-se que existe um percurso administrativo extenso nos diferentes órgãos com a apreciação da proposta do curso de especialização (parecer) e, após esta, reunião para sua aprovação.

Salienta-se que este mesmo processo é realizado também quando há alterações no decorrer do curso, bem como, quando este é concluído e seu relatório final com as atividades realizadas é apresentado.

Inevitavelmente, a problematização nesta sessão possui um caráter mais geral e abstrato sobre a organização administrativa e sua relação com os cursos de PGLS existentes na UNESP. A seguir, apresentam-se as normas e os regulamentos específicos que regem os cursos de especialização na universidade.

3.2 As resoluções sobre os cursos de especialização na UNESP (1983-2007)

Se atualmente a Resolução UNESP nº 78 de 2007 que regulamenta os cursos de especialização na UNESP constitui-se por uma série de artigos, desdobrando-se em diversos itens e parágrafos, é porque sua produção foi realizada a partir de uma trajetória histórica sujeita a acertos e erros.

Desde 1980 até 2007 foram aprovadas onze resoluções que abordam especificamente a regulamentação dos cursos de especialização. Neste sentido, a análise da trajetória destes documentos que regularam este setor da pós-graduação, através da elucidação de suas especificidades e modificações realizadas ao longo do tempo, se constitui como subsídio fundamental para a compreensão do desenvolvimento dos cursos de especialização na UNESP.

A Resolução UNESP nº 9 de 1980, primeiro documento que regulamenta o funcionamento dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, resguardou institucionalmente o início destes cursos na universidade. Aprovada pelo Vice-Reitor em exercício na época, o seu artigo 1º dispõe que as unidades universitárias da UNESP que desejassem ministrar cursos de especialização ou aperfeiçoamento deveriam encaminhar à CCPGP (Câmara Central de Pós-Graduação e Pesquisa)³⁵ uma solicitação para o seu funcionamento, acompanhada de um conjunto de documentos³⁶ (UNESP, 1980).

Ao corpo docente do curso era exigida a titulação de mestre, obtido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) ou equivalente no âmbito da UNESP (artigo 2º), com exceção ao Coordenador que deveria possuir no mínimo o título de doutor (parágrafo único, artigo 2º).

Tanto os cursos de especialização como de aperfeiçoamento deveriam possuir uma carga horária mínima de 360 horas, excluindo-se o tempo de estudo pessoal ou em grupo sem assistência docente (artigo 3º). A aprovação do aluno e sua certificação vinculavam-se à frequência mínima de 85% das atividades realizadas no curso, bem como, à aprovação na avaliação final (artigo 4º). A expedição do certificado ficaria a cargo da unidade universitária, após a homologação do relatório final do curso (artigo 6º).

No artigo 5º desta resolução observa-se que após a CCPGP apreciar a proposta de abertura do curso, esta também deveria ser aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE) e homologada pelo Conselho Universitário (CO) da UNESP³⁷.

³⁵ Conforme se observou no Ofício Circular nº 04/05-AT/PROPG, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP foi desdobrada no ano de 2005 em Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa. Consequentemente, a Câmara Central de Pós-Graduação e Pesquisa (CCPG) também se desdobrou na Câmara Central de Pós-Graduação (CCPG) e Câmara Central de Pesquisa (CCP).

³⁶ São eles: (1) estrutura curricular do curso e ementas das disciplinas; (2) especificação da duração do curso; (3) “*curriculum vitae*” do corpo docente; (4) cronograma das atividades; (5) número de vagas ofertadas; (6) indicação da bibliografia, destacando-se o que existia na biblioteca da unidade; (7) aprovação da Congregação. Evidentemente, que esta solicitação de abertura deveria ser realizada à CCPGP com a antecedência de 90 dias do início do curso.

³⁷ Com a aprovação da Resolução UNESP nº 91 de 1987, este processo de homologação pelo CO será extinto (UNESP, 1987).

Se houvesse o desejo das unidades universitárias de que o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo homologasse a aprovação do curso, era preciso o encaminhamento à Reitoria de um expediente segundo as normas estabelecidas por esta Secretaria (artigo 7º). Entretanto, com a aprovação pelo CO da Resolução UNESP nº 18 de 1982, este artigo será suprimido, demarcando o divórcio histórico entre uma possível regulação e avaliação conjunta dos cursos de PGLS entre a UNESP e a Secretaria de Educação do Estado (UNESP, 1982).

No ano de 1991, com a aprovação de outras duas resoluções pelo então Reitor da universidade, após deliberação do CEPE, observa-se a cisão entre a regulamentação dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. A Resolução UNESP nº 55 de 1991, que regulamenta os cursos de especialização na UNESP, apresentava-se como um documento inovador. Logo no seu artigo 1º é definido o objetivo dos cursos de especialização na universidade: “aprimorar conhecimentos específicos com a finalidade de formar recursos humanos nas diversas áreas.” (UNESP, 1991)³⁸.

Apesar da carga horária do curso não ter sido alterada (360 horas), nesta resolução dever-se-ia obedecer às normas dos Conselhos Federais de cada área específica (artigo 2º). Se na antiga resolução a proposta de criação de um curso estava vinculada à CCPGP, nesta sua realização dependeria necessariamente da aprovação do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária) (artigo 3º), um dos órgãos máximos da hierarquia administrativa da UNESP.

No artigo 4º observam-se alguns requisitos mínimos para a oferta de cursos de especialização na universidade:

- I – compreender estudos avançados e atividades práticas no domínio da especialidade.
- II – ter como atividade o conjunto de assuntos ligados a um campo específico do conhecimento, objeto de estudos visados pelo candidato, e atividades complementares ou necessárias à formação pretendida.
- III – exigir dos candidatos ao título de Especialista, frequência e aprovação nas avaliações de conhecimento e capacitação em outras atividades programadas. (UNESP, 1991)

Além destas especificações, algo não previsto no documento anterior, a obtenção do título de especialista deveria ter regulamentação específica dos Conselhos Federais de cada área (artigo 5º).

³⁸ Devido ao objetivo da pesquisa focar os cursos de especialização, optou-se por não problematizar a Resolução UNESP nº 56 de 1991, que versa sobre a regulamentação dos cursos de aperfeiçoamento na UNESP.

A composição do corpo docente do curso passa a ser realizada pela indicação do Coordenador, sendo o currículo de cada apreciado pela Congregação da unidade universitária e homologado pelo CEPE (artigo 7º). Apesar da mesma exigência aos professores pela titulação mínima de mestre (artigo 6º), abre-se a possibilidade de integração ao corpo docente professores de outras unidades da UNESP ou IES, desde que estes últimos estivessem na condição de professores permanente ou visitantes (artigo 6º, § 1º)³⁹.

Outro interstício em caráter de excepcionalidade é a participação de docente técnico ou especialista com reconhecido valor profissional, mas sem a titulação de mestre. Estes deveriam ser convidados para participar no curso de especialização, receber manifestação favorável do Coordenador e aprovação da Congregação da unidade (artigo 6º, § 3º).

Ainda nesta resolução conceitua-se, pela primeira vez, o corpo discente como “portadores do diploma de curso superior” (artigo 8º). São estabelecidos alguns critérios para o processo de seleção de candidatos (artigo 9º)⁴⁰ e o direito de vaga para aqueles aprovados no processo de seleção, classificados no quadro de vagas disponíveis (artigo 10).

A questão da frequência dos alunos mantém-se como na resolução anterior (exigência de 85% das atividades obrigatórias), porém, especifica-se a criação de um prontuário dos alunos com o resultado da prova de seleção, os conceitos obtidos nas disciplinas ou outras atividades e os documentos relativos às exigências regimentais (artigo 12).

No caso para propostas de novos cursos de especialização, seu encaminhamento deveria ser direcionado ao CEPE, com 90 dias de antecedência do seu início e um novo conjunto de documentos⁴¹ (artigo 13). Além disso, a definição do exercício das atribuições do CEPE e da Congregação relativas aos cursos de especialização é explicitada em dois artigos. No artigo 14, por exemplo, lê-se que compete ao CEPE:

- I – deliberar sobre a realização dos Cursos de Especialização, bem como das reestruturações e extinção dos mesmos;
- II – homologar o relatório final dos Cursos de Especialização;
- III – estimular e orientar a implantação de novos cursos considerados necessários ou convenientes, em Unidades ou conjunto de Unidades que,**

³⁹ A participação de docentes com o título de mestre obtido fora da UNESP ou em curso não recomendado pela CAPES, dependeria da indicação do Coordenador e aprovação da Congregação (artigo 6º, § 2º) (UNESP, 1991).

⁴⁰ Os candidatos aos cursos de especialização da UNESP, nesta resolução, deveriam apresentar para fins de inscrição ao processo de seleção: I – requerimento com a área e nível do curso pretendido; II – cópia do diploma e histórico escolar; III – *curriculum vitae* documentado; IV – cópia do RG ou equivalente; V – documento comprobatório de pelo menos um ano de inscrição no Conselho Regional ou órgão equivalente da área, quando couber, na data do início do curso. (UNESP, 1991, artigo 9º)

⁴¹ São eles: (1) justificativa do curso; (2) estrutura curricular (ementa e programa das disciplinas, referências bibliográficas e sistema de avaliação); (3) “*curriculum vitae*” do corpo docente, além de cópia dos principais trabalhos para aqueles que não fossem credenciados em cursos de PGSS ou de especialização; (4) cronograma de atividades; (5) número de vagas; (6) aprovação da Congregação. (UNESP, 1991).

a seu critério, apresentem potencialidades para tanto. (UNESP, 1991, grifos meu)

No caso da Congregação, esta deveria (artigo 15):

- I – propor ao CEPE a criação, reestruturação ou a extinção de Cursos de Especialização;
 - II – encaminhar ao Conselho Federal ou órgão equivalente de cada área solicitações ao reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos Cursos de Especialização;
 - III – aprovar a indicação do pessoal docente feito pelo Coordenador, encaminhado-a ao CEPE;
 - IV – notificar ao CEPE sobre os reoferecimentos dos Cursos de Especialização;
 - V – encaminhar ao CEPE os relatórios finais dos Cursos de Especialização.
- (UNESP, 1991)

Outra novidade é a criação da pessoa do Vice-coordenador para a coordenação de atividades do curso de especialização, que conjunta e igualmente ao de Coordenador⁴², deveria ter a titulação mínima de doutor (artigo 16). Constata-se uma maior flexibilidade com relação à adoção do ano letivo dos cursos (opção por regime anual, em dois ou mais períodos) e a possibilidade da oferta de disciplinas na forma concentrada (artigo 18, § 1º e 2º).

No artigo 19 existe a introdução de critérios para aprovação e certificação⁴³. O aluno deveria obter uma média final mínima de 75% da avaliação estabelecida pelo curso. No entanto, após a aprovação da Resolução UNESP nº 15 de 1996, esta exigência será modificada para 70% (UNESP, 1996).

Ainda na Resolução UNESP nº 55 de 1991, pela primeira vez, abre-se a possibilidade da cobrança de taxas nos cursos de especialização aos alunos, em dois artigos que são destacados a seguir:

Artigo 21 – Os Cursos de Especialização **poderão** ter cobranças de taxas cujos valores **deverão ser fixados e justificados** pelo Coordenador do Curso e **aprovados** pela Congregação da Unidade.
Parágrafo único – Nos casos abrangidos pelo “caput” deste artigo, o relatório final do Curso, deverá conter o demonstrativo financeiro do curso, juntamente com a previsão orçamentária aprovada anteriormente.

⁴² Nota-se a delimitação das atividades do Coordenador do curso, algo que anteriormente não existia: “I – preparar com o auxílio do corpo docente, o calendário de atividades (em anexo com atividade programas); II – zelar pelo cumprimento do calendário de atividades programadas; III – encaminhar à Congregação o relatório final do curso (segundo modelo da CCPG); IV – preparação de qualquer tipo de documento relativo ao curso (fins de reconhecimento ou equivalente); V – indicar os docentes de cada curso de Especialização; VI – propor à Congregação a reestruturação ou extinção dos cursos; VII – indicar a Comissão de Seleção dos candidatos ao curso.” (UNESP, 1991)

⁴³ A Expedição dos certificados continua a cargo da unidade universitária, entretanto, após aprovação do relatório final pela Congregação e sua homologação pelo CEPE (artigo 20) (UNESP, 1991).

Artigo 22 – **Da receita auferida nos Cursos de Especialização, 30% da arrecadação das taxas serão destinados à Unidade Universitária.** (UNESP, 1991, grifos meu)

Embora seja prevista a cobrança de taxas, constituía-se imprescindível a sua fixação e justificação, sendo ainda sujeita à aprovação da Congregação. No caso de um curso adotar esta cobrança já se previa a contrapartida para a unidade universitária proponente do curso em 30% do total das arrecadações. Vale observar que os casos não previstos nesta resolução ficariam a cargo de análise e decisão específica do CEPE (artigo 23)⁴⁴.

Em 1998 uma nova regulamentação dos cursos de especialização será aprovada, tendo em vista o deliberado no CEPE, a partir do respaldo legal dado pelo Estatuto da UNESP (artigo 24, inciso II, alínea “a”)⁴⁵.

A Resolução UNESP n° 48 de 1998, que regulamenta o funcionamento dos cursos de especialização na UNESP, não apresenta muitas novidades com relação à anterior. Portanto, serão destacados apenas as diferenças, as mudanças ou os acréscimos deste novo documento.

Na redação do artigo 3° lê-se que “A realização dos cursos de especialização dependerá da aprovação do CEPE **ouvida a CCPG**” (UNESP, 1998, grifos meu). Esta inserção da CCPG (Câmara Central de Pós-Graduação) no processo de oferta dos cursos de especialização na universidade representa um novo e importante dado, como se notará mais à frente.

Igualmente, na indicação dos docentes pelo Coordenador do curso (artigo 7°), na expedição dos certificados vinculados à aprovação do relatório final (artigo 19) e dos casos omissos na resolução (artigo 22), a expressão “ouvida a CCPG” é acrescentada. Isto significa que a participação deste órgão é iniciada, de forma mais efetiva, a partir da aprovação desta resolução.

Salienta-se que o tempo disponível para o encaminhamento de propostas de novos cursos de especialização é estendida, de 90 para 120 dias (artigo 13). Finalmente, no artigo

⁴⁴ Na Resolução UNESP n°. 56 de 1991, que regulamenta o funcionamento dos cursos de aperfeiçoamento na UNESP, as mesmas considerações estruturais são realizadas para a criação, o funcionamento e a conclusão destes cursos, porém com as diferenças de que sua carga horária contém 100 horas, diferenciando, portanto, dos cursos de especialização, e ainda da sua finalidade, “propiciar a profissionais, com curso superior completo, a reciclagem de seus conhecimentos em determinada área”. Observa-se igualmente nesta resolução, aprovada no mesmo ano, a possibilidade de cobrança de taxas no seguinte destaque: “Artigo 7° - Os Cursos de Aperfeiçoamento poderão ser cobrados com o valor estipulado e justificado pelo Coordenador e aprovado pela Congregação. Parágrafo único – O valor das taxas deverá constar de programação orçamentária encaminhada ao CEPE juntamente com o projeto de Curso. Artigo 8° - Da receita auferida nos Cursos de Aperfeiçoamento, 30% da arrecadação das taxas serão destinados à Unidade Universitária.” Cf. UNESP. Conselho Universitário. Resolução UNESP n° 56, de 06 de setembro de 1991. Regulamenta o funcionamento dos Cursos de Aperfeiçoamento na UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 de setembro de 1991, n. 168, Seção I, p. 29. Disponível em: < <http://madona.reitoria.unesp.br> >. Acesso em: 20 mar. 2010.

⁴⁵ Cf. página 66 nesta seção.

relativo aos critérios para aprovação do aluno com direito ao certificado, identifica-se o acréscimo da obrigatoriedade da apresentação de monografia ou TCC (artigo 18), elemento inexistente nas resoluções anteriores.

Se a Resolução UNESP nº 48 de 1998 traz apenas algumas modificações pontuais, a aprovação da Resolução UNESP nº 8 de 2000, que regulamenta os cursos de especialização e aperfeiçoamento da UNESP, será provida de várias novidades. Primeiramente, observa-se de forma geral nesta resolução a regulamentação conjunta entre cursos de especialização e aperfeiçoamento, além da divisão sistemática do documento em diferentes seções: “Da estrutura”, “Do corpo docente”, “Do corpo discente”, “Da coordenação”, “Do Regime Didático”, “Das taxas e mensalidades”, “Da proposta e do relatório final”, “Das disposições gerais” (UNESP, 2000).

Na parte “Da estrutura” são conceituados os cursos de especialização e aperfeiçoamento, sendo que estes ganham uma nova definição. Os cursos de especialização têm “por objetivo formar recursos humanos e aprimorar conhecimento em setores de atividades acadêmicas e profissionais específicas” (artigo 1º, §1º), significação distinta dada pela Resolução UNESP nº 48 de 1998⁴⁶. Já os cursos de aperfeiçoamento têm “por objetivo atualizar e melhorar conhecimentos e técnicas de trabalho” (artigo 1º, §2º).

Se anteriormente a realização dos cursos de especialização e aperfeiçoamento na UNESP sujeitava-se à aprovação do CEPE ouvida a CCPG (UNESP, 1998), nesta nova resolução a responsabilidade é atribuída exclusivamente ao último órgão (artigo 1º, § 3º). Além disso, modificam-se radicalmente os requisitos exigidos para a oferta dos cursos, pois, segundo o artigo 2º estes devem:

- I – compreender estudos avançados no domínio da especialidade;
- II – ter, além das atividades focalizadas em um campo específico de conhecimento, atividades complementares, convenientes ou necessárias à formação pretendida;
- III – ter duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão; e,
- IV – exigir dos candidatos frequência, aprovação nas avaliações de conhecimento e capacitação em outras atividades programadas. (UNESP, 2000)

No caso “Do corpo docente”, este passa a ter que ser constituído por professores da “UNESP ou de outras instituições de ensino ou pesquisa, com titulação mínima de mestre e

⁴⁶ “Artigo 1º - Os Cursos de Especialização da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) têm por objetivo **aprimorar conhecimentos específicos com a finalidade de formar recursos humanos nas diversas áreas.**” (UNESP, 1998, grifos meu)

com formação adequada ao plano geral do curso e aos programas das disciplinas pelas quais forem responsáveis.” (artigo 3º) (UNESP, 2000). Sua indicação, realizada pelo Coordenador, e participação no curso sujeitavam-se à aprovação da Congregação e da CCPG (novamente a constatação da nova atribuição deste órgão)⁴⁷. Nesta resolução há a tentativa de estabelecer maior exigência para a participação dos docentes nestes cursos.

Se não existem alterações relativas ao corpo docente (artigos 4º, 5º e 6º), para a Coordenação e Vice-coordenação são constatáveis algumas novas determinações. Ambos só poderiam coordenar atividades caso possuíssem a titulação mínima de doutor e fossem “pertencentes ao quadro docente da UNESP” (artigo 7º) (UNESP, 2000)⁴⁸.

No item dedicado ao regimento didático dos cursos (duração, regime de oferta, critérios de aprovação, dentre outros) não existem alterações substanciais, destaca-se apenas que a expedição dos certificados deveria ser realizada após a aprovação do relatório final pela Congregação e a CCPG (artigo 11), além de algumas especificações para a confecção deste documento⁴⁹.

Contudo, a maior alteração nesta resolução encontra-se no item “Das taxas e mensalidades”. Se no documento anterior entendia-se que os “Cursos de Especialização **poderão** ter cobranças de taxas cujos valores **deverão ser fixados e justificados** pelo Coordenador do Curso e **aprovados** pela Congregação da Unidade” (artigo 21) (UNESP, 1998, grifos meu), nesta

Artigo 12 – **É permitida a cobrança de taxas e/ou mensalidades** aos alunos matriculados nos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, **desde que aprovadas pela Congregação.**

§ 1º Os valores e utilização das taxas e/ou mensalidade serão propostos e justificados pelo coordenador.

§ 2º Nos casos abrangidos pelo caput deste artigo, a proposta do curso deverá explicitar previsão orçamentária e o relatório final deverá conter demonstrativo financeiro de sua execução.

⁴⁷ Como na resolução de 1998, é permitida a participação de docentes nos cursos com a título de mestre não reconhecida, desde que indicados pelo Coordenador e aprovados pela Congregação, e a participação, excepcionalmente, de técnicos ou especialistas com reconhecido valor profissional (artigo 3º, § 1º e 2º) (UNESP, 2000).

⁴⁸ Acrescentado a esta nova exigência de pertencimento ao quadro docente da UNESP, observa-se ainda a delimitação das atividades do Vice-coordenador: “O sub-coordenador auxiliará o coordenador na administração do curso, substituindo-o em suas faltas, nos impedimentos efêmeros, ou no impedimento total.” (artigo 7º, § 1) (UNESP, 2000).

⁴⁹ “Do certificado deverão constar: I – menção clara do nome do curso e área específica em que ele se insere, constando a expressão curso de pós-graduação “*latu sensu*”; II – relação das disciplinas cursadas, com carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e titulação do docente responsável; III – período em que o curso foi ministrado e duração total em horas; e; IV – se for o caso, declaração de que foi cumprido o disposto na Resolução n.º 3, de 05/11/99 da Câmara de Ensino Superior do MEC.” (UNESP, 2000)

§ 3º Pelo menos 30% da receita auferida com arrecadação de taxas e/ou mensalidades dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento deverá ser destinada à Unidade Universitária ou Complementar por ele responsável.

§ 4º **Em havendo saldo financeiro ao final do curso, este deverá ser integrado ao orçamento da Unidade Universitária ou Complementar responsável pelo curso.** (UNESP, 2000, grifos meu)

Assim, existe uma inflexão no entendimento da cobrança de taxas e mensalidades; se antes estas poderiam eventualmente ser realizadas, agora sua possibilidade “é permitida” pela UNESP. Além disso, observa-se o estabelecimento de critérios para a destinação do “saldo financeiro ao final do curso” (UNESP, 2000) à unidade universitária ou complementar.

Esta compreensão também é corroborada na própria preocupação da universidade em tomar ciência dos valores financeiros do curso, ao introduzir na proposta e no relatório final dos cursos um item sobre o orçamento (artigo 13)⁵⁰.

Após a vigência de aproximadamente um ano e meio, a Resolução UNESP nº 8 de 2000 será revogada pela aprovação da Resolução UNESP nº 71 de 2001, que regulamenta os cursos de especialização e aperfeiçoamento da UNESP. Vale destacar que boa parte dos cursos e suas respectivas edições analisadas na pesquisa estavam sob a regulação desta resolução e das subsequentes

No artigo 1º que conceitua a finalidade dos cursos existe um aspecto singular: a aprovação de qualquer curso, de especialização ou aperfeiçoamento, se sujeita à deliberação da CCPG, “sem a qual a Unidade não poderá dar início ao curso” (§ 2º) (UNESP, 2001). Provavelmente, este acréscimo fornece o vestígio de que poderiam estar existindo cursos que iniciavam suas atividades sem a prévia aprovação.

Ainda na mesma sessão, “Da estrutura”, instala-se maior exigência ao oferecimento dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, uma vez que estes somente poderiam “ser oferecidos exclusivamente na área do saber do Departamento ou Unidade complementar proponente” (artigo 2º, item I) (UNESP, 2001).

Para o corpo docente, três questões importantes à dinâmica dos cursos serão introduzidas com a aprovação da Resolução UNESP nº 71 de 2001. No artigo 3º salienta-se que

⁵⁰ “Artigo 13 – A proposta de realização de curso de Especialização e Aperfeiçoamento deverá dar entrada no protocolo da Reitoria com, pelo menos, 120 (cento e vinte) dias de antecedência à data prevista para início do curso e deverá conter os seguintes elementos: [...] V – **previsão orçamentária, incluindo o valor, justificativa e proposta de utilização das taxas e/ou mensalidades cobradas ou das verbas solicitadas às agências de fomento;** [...]”. Já no “relatório [final] deverão constar: [...] IX – **demonstrativo financeiro e comprovação do recolhimento do percentual da unidade e dos saldos financeiros, quando for o caso;** [...]” (UNESP, 2000, grifos meu).

O corpo docente dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento será constituído por **professores da ativa ou aposentados, desde que sejam signatários de Termo de Adesão à Prestação de Serviço Voluntário (regulamentado pela Resolução UNESP nº 22/98)**, ou de outras Instituições de ensino ou pesquisa, com titulação mínima de mestre, **dos quais, pelo menos 70% deverão ter seu título obtido em curso de pós-graduação “stricto sensu” reconhecido pelo MEC**, com formação adequada ao plano geral do curso e aos programas das disciplinas pelas quais forem responsáveis **e produtividade acadêmica**.

§ 1º - A indicação dos docentes dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento será feita pelo coordenador, mediante **apresentação de Currículo Lattes** e deverá receber manifestação da Congregação e aprovação da CCPG.

§ 2º - Em caráter excepcional, por indicação do coordenador do curso e com aprovação da Congregação, poderão fazer parte do corpo docentes técnicos ou especialistas de reconhecido saber na especialidade, mesmo sem a titulação mínima de mestre. (UNESP, 2001, grifos meu)

Primeiramente, explicita-se nessa resolução a diferenciação entre docentes ativos e aposentados da UNESP participantes nos cursos, sendo que os últimos deveriam, necessariamente, ser “signatários de Termo de Adesão à Prestação de Serviço Voluntário”. Além disso, observa-se a delimitação de uma quantidade mínima de docentes mestres para a participação nos cursos (70%). E, finalmente, a introdução do critério de produtividade acadêmica aos docentes que, em associação ao aspecto anterior, parece indicar maior exigência da universidade para a participação de docentes nestes cursos⁵¹.

No item “Da coordenação”, os critérios de participação da função de Coordenador e Vice-coordenador igualmente terão maiores exigências.

Artigo 7º – A coordenação de cada curso de Especialização e Aperfeiçoamento será exercida por um coordenador e por um vice-coordenador, ambos com titulação mínima de doutor, pertencentes ao quadro docente **ativo** da UNESP. (UNESP, 2001, grifos meu)

Nota-se neste artigo que o termo “ativo” automaticamente impossibilita aos docentes aposentados realizarem atividades nestas funções. Destaca-se ainda que “O coordenador do curso deverá pertencer ao departamento ou unidade complementar proponente” (artigo 7º, § 1º) (UNESP, 2001), aspecto inédito na resolução que restringe ainda mais a participação dos docentes como Coordenador ou Vice-coordenador.

⁵¹ No artigo 15, § 2º, que versa sobre o relatório final, lê-se que “Será permitida a permanência, no curso, **somente** dos docentes que apresentarem regularidade em sua produtividade acadêmica.” (UNESP, 2001, grifos meu)

Na Resolução UNESP nº 78 de 2001, pela primeira vez, abre-se a possibilidade da oferta de cursos em duas turmas concomitantes⁵². Ainda, no caso da certificação dos alunos há referência à legislação nacional para o setor (Resolução CNE/CES nº 1 de 2001) e no item “Da proposta e do relatório final” identifica-se um maior controle da UNESP para abertura de novos cursos, uma vez que somente seria “permitida à abertura de novas inscrições, uma única vez antes da aprovação do Relatório Final” (artigo 15, § 3º) (UNESP, 2001).

A aprovação da Resolução UNESP nº 52 de 2005, que regulamenta os cursos de especialização da UNESP, após cinco anos de vigência da anterior, traz consigo diversas mudanças substanciais na dinâmica destes cursos na universidade. Já no seu artigo 1º anuncia-se que “A aprovação da CCPG [dos cursos de especialização] **valerá apenas** para a realização **de curso com uma única turma**” (UNESP, 2005, grifos meu).

Além disso, surge um novo tipo de curso, aquele de caráter interinstitucional (artigo 2º, § 1º), e explicita-se melhor questões referentes aos cursos de especialização na área de Educação (artigo 2º, § 3º). Sobre este último aspecto, lê-se que

Os cursos de Especialização que visam à formação de profissionais da Educação, prevista no artigo 64 da LDB, ficam sujeitos, para sua aprovação, à Resolução do Conselho Estadual de Educação de 19/12/2002. (UNESP, 2005)

Para o corpo docente, assim como na resolução anterior, a atual resolução tem muitas mudanças. Apresenta-se a seguir o artigo 3º na íntegra e o destaque destas modificações:

O corpo docente dos cursos de Especialização será constituído de:

I – professores da ativa, **portadores de titulação mínima de Doutor, sendo setenta e cinco por cento, no mínimo, em RDIDP, pertencentes aos quadros da UNESP**, com formação adequada ao plano geral do curso e aos programas das disciplinas pelas quais forem responsáveis **e produtividade acadêmica (produção científica e participação em Programas de Pós-graduação stricto sensu, quando couber)**;

II – **docentes da ativa de outras instituições e aposentados da UNESP ou de outras instituições, desde que sejam signatários do termo de Adesão à Prestação de Serviço Voluntário, regulamentado pela Resolução UNESP 22/98.**

§ 1º – Dos professores de que trata o inciso I, setenta por cento, pelo menos, deverão ter seu título obtido em Programa de Pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo MEC.

§ 2º – A indicação dos docentes será feita pelo Coordenador, mediante apresentação dos *curricula vitae* Plataforma Lattes, atualizado e resumido, e deverá receber manifestação da Congregação e aprovação da CCPG.

⁵² “Se a infraestrutura da Unidade permitir, o Curso poderá ser oferecido, concomitantemente, para no máximo duas turmas.” (artigo 9º, § 3º) (UNESP, 2001).

§ 3º – Em caráter excepcional, por indicação do Coordenador do curso e com aprovação da Congregação, poderão fazer parte do corpo docentes técnicos ou especialistas de reconhecido saber na especialidade.

§ 4º – **Os docentes poderão participar de, no máximo, dois cursos de Especialização concomitantes**, exceto os docentes envolvidos em disciplinas obrigatórias estabelecidas pelos Conselhos de Fiscalização do exercício profissional. (UNESP, 2005, grifos meu)

Compreende-se, a partir das diversas resoluções aqui analisadas, que a cada resolução os critérios para participação de docentes nos cursos tornam-se mais rígidos pela universidade, não sendo diferente nesta resolução. Primeiramente, percebe-se no excerto a exigência da titulação de doutor, aspecto novo, sendo que 75% devem necessariamente enquadrar-se no RDIDP (Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa). Nota-se também o detalhamento da expressão “produtividade acadêmica” como produção científica e participação na PGSS.

Outro aspecto é o enquadramento dos docentes aposentados da UNESP como equivalente aos docentes de outras IES, sendo ambos signatários do termo de adesão de prestação de serviço voluntário. Finalmente, existe ainda a determinação de que os docentes “poderão participar de, no máximo, dois cursos de Especialização concomitantes”, uma tentativa de impedir a preferência do exercício das atividades nestes cursos em detrimento das atividades do RDIDP.

No caso dos docentes participantes na Coordenação, estes deveriam “pertencer ao Departamento ou Unidade Complementar proponente e estar em um Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, com comprovada atividade de docência e orientação” (artigo 7º, § 1º), sendo vedada, tanto ao Coordenador⁵³ como ao Vice, o exercício da função “em mais de um curso de Especialização simultaneamente.” (UNESP, 2005)

No regime didático dos cursos, acrescenta-se às especificações já existentes a de que o aluno somente receberia o certificado com a obtenção de nota igual ou superior a 7,0 na monografia e o preenchimento e entrega da avaliação do curso (artigo 10).

Para o item “Das taxas e mensalidades” constata-se a introdução da expressão “nos termos da legislação em vigor” remetendo-se ao Parecer CNE/CES nº 364 de 2002, que versa

⁵³ Na descrição das atividades do Coordenador (artigo 8º) acrescenta-se que este é responsável por: [...] VIII – encaminhar à CCPG, até trinta dias após o início do curso, a relação de alunos acompanhada de documento comprobatório de recebimento de cópia da autorização da CCPG para o oferecimento ou reoferecimento do curso; IX – encaminhar a ficha do curso efetuada pelos alunos.” (UNESP, 2005)

sobre a regularidade da cobrança de taxas em cursos de PGLS com base no artigo 90 da LDB⁵⁴, além disso, há ainda os seguintes novos parágrafos no artigo 14:

§ 4º – Cinco por cento da receita bruta auferida deverá ser repassada à PROPG para fins específicos de pagamento de despesas de membros participantes em Banca Examinadora de Dissertações ou Teses.

[...]

§ 6º – A remuneração de docentes pode ser prevista no orçamento do curso de especialização, **desde que as aulas sejam ministradas fora do expediente normal, além das quarentas horas semanais** e o valor recebido mensalmente não poderá ultrapassar trinta por cento do salário inicial de docente MS-3.

§ 7º – Ao Coordenador poderá ser prevista gratificação no orçamento do curso e esta não poderá ultrapassar o valor da Gratificação de Representação vigente para Coordenador de Programa de Pós-graduação stricto sensu da UNESP. (UNESP, 2005, grifos meu)

Entretanto, com a aprovação de outra resolução no mesmo ano, Resolução UNESP nº 115 de 2005, os § 4º e 6º deste sofrem alterações na redação, conforme se apresenta abaixo:

§ 4º – Cinco por cento da receita bruta auferida – **Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da UNESP (TCDU)** – deverá ser repassada à PROPG para fins específicos de pagamento de despesas de membros participantes em Banca Examinadora de Dissertações ou Teses.”

[...]

§ 6º – **A remuneração de docentes pode ser prevista no orçamento do curso de Especialização e o valor recebido mensalmente não poderá ultrapassar trinta por cento do salário inicial de docente MS-3.** (UNESP, 2005a, grifos meu)

Mantendo-se ainda o acréscimo do § 4º, esta nova resolução destinará os 5% da receita total para a TCDU (Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da UNESP) em substituição à PROPG que tinha como finalidade o pagamento de despesas aos participantes em bancas examinadoras da PGSS. Nota-se a exclusão da frase “desde que as aulas sejam ministradas fora do expediente normal, além das quarentas horas semanais” (UNESP, 2005) no § 6º, que trata sobre a remuneração dos docentes.

Outro aspecto que desperta a atenção é a necessidade destas duas resoluções para estabelecer explicitamente o limite máximo de remuneração dos docentes e coordenadores dos cursos. No caso do Vice-coordenador define-se que para esta função “não deverá ser previsto o pagamento de pró-labore no orçamento do curso, sendo exceção na situação de

⁵⁴ “Artigo 13 – É permitida, **nos termos da legislação em vigor**, a cobrança de taxas e/ou mensalidades aos alunos matriculados nos cursos de Especialização, desde que aprovados pela Congregação.” (UNESP, 2005, grifos meu)

substituição do Coordenador em impedimentos legais superior a seis dias” (artigo 14, § 8º) (UNESP, 2005a).

Para o corpo docente, esta nova resolução de 2005 estabelece que “**Em cada semestre** os docentes poderão participar de, **no máximo, dois cursos de Especialização concomitantes**, exceto os docentes envolvidos em disciplinas obrigatórias estabelecidas pelos Conselhos de Fiscalização” (artigo 3º, § 4º), aspecto que denota maior controle da universidade para a participação dos docentes nestes cursos (UNESP, 2005a, grifos meu).

Há também nesta resolução um novo aspecto. No item “Da estrutura” salienta-se que “Após a aprovação pela CCPG, a Unidade deverá tornar pública, por meio de mídia digital (*web site*), cada uma das edições dos cursos de Especialização, destacando o período de oferecimento, o número de vagas e o custo mensal por aluno” (artigo 1º, § 4º) (UNESP, 2005a). Em outros termos, a disponibilidade para consulta pública.

Após dois anos de vigência, a Resolução UNESP nº 115 de 2005 é substituída pela aprovação da Resolução UNESP nº 78 de 2007, que atualmente regulamenta os cursos de especialização da universidade. As alterações realizadas pela nova resolução são mais pontuais, mas prosseguem no sentido de maior acompanhamento e controle da UNESP para estes cursos, com algumas ressalvas.

No item “Da estrutura”, artigo 2º, são introduzidos os novos locais em que os cursos de especialização podem ser ofertados. Além das unidades universitárias e complementares, é permitida a oferta de cursos de especialização em Centros Interunidades ou unidades de *campus* experimentais. Entretanto, esta abertura de oferta para novas localidades será acompanhada de maiores exigências.

O corpo docente (artigo 3º) dos cursos de especialização, por exemplo, deverão se constituir de

- I – **no mínimo setenta e cinco por cento** de professores da ativa, portadores de titulação mínima de Doutor, em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), pertencentes aos quadros da UNESP, com formação adequada ao plano geral do curso e aos programas das disciplinas pelas quais forem responsáveis e produtividade acadêmica (produção científica e participação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, quando couber);
- II - docentes da ativa de outras instituições e aposentados da UNESP ou de outras instituições, **portadores, no mínimo, do título de Doutor**, desde que sejam signatários do Termo de Adesão à Prestação de Serviço Voluntário, regulamentado pela Resolução UNESP nº 62/06; [...]. (UNESP, 2007, grifos meu)

Nota-se que o acréscimo da expressão “no mínimo” delimita ainda mais as exigências dos docentes doutores da UNESP em RDIDP no percentual de 75%, bem como, a titulação de doutor para docentes aposentados e de outras IES. O Vice-coordenador, tal como o Coordenador, deverá pertencer ao “Departamento, Unidade Universitária, Unidade Complementar, Centro Interunidades, ou Unidade de *campus* Experimental proponente” (artigo 7º, § 1º) (UNESP, 2007).

Outra modificação na estrutura dos cursos de especialização é relativa à aprovação do relatório final. Este não mais se sujeita à aprovação da CCPG e sim à Congregação da unidade responsável (artigo 16)⁵⁵, órgão também responsável pela emissão do certificado (artigo 11). A única ressalva é que os certificados devem ser encaminhados à PROPG para a assinatura do Pró-Reitor.

Esta dinâmica, contudo, não será aplicada às propostas de novos cursos. Observa-se a introdução do artigo 15 que especifica a criação de uma Comissão de caráter especial vinculada à CCPG com a finalidade de realizar a apreciação das propostas de novos cursos de especialização⁵⁶.

Finalmente, no item “Das taxas e mensalidades”, constata-se que 5% da receita bruta auferida pelos cursos deve ser repassado mensalmente à TCDU para as despesas com Bancas de Qualificação e Defesa da PGSS, sendo este modificado com a Resolução UNESP nº 21 de 2009, que altera este repasse para aplicação em Programas de Inclusão Social de alunos de graduação da UNESP⁵⁷.

A partir da análise dos diferentes dispositivos institucionais que regularam os cursos de especialização na UNESP procurou-se evidenciar o desenvolvimento histórico das normas e dos critérios estabelecidos pela universidade para a oferta destes cursos. Como possibilidade de síntese deste processo, apresentam-se a seguir considerações sintéticas sobre os principais elementos alterados nas diferentes resoluções que estruturam os cursos de especialização na universidade.

⁵⁵ “Artigo 16 - O Relatório Final deverá ser encaminhado à Congregação, para aprovação, no máximo trinta dias após o término do curso, em formulário próprio, e dele deverão constar:” (UNESP, 2007)

⁵⁶ “Artigo 15 – As propostas de oferecimento de cursos de Especialização serão analisadas por comissão especial designada pela CCPG, constituída de, no mínimo, três membros e respectivos suplentes.” (UNESP, 2007). Salienta-se que a criação desta Comissão será problematizada especificamente na sequência desta sessão devido à sua importância para a pesquisa.

⁵⁷ “Artigo 1º – Os recursos oriundos da cobrança da Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da UNESP (TCDU), independente da atividade remunerada, deverão ser aplicados em Programas de Inclusão Social de alunos de Graduação da UNESP. Artigo 2º – Fica alterado o § 4º do artigo 13 da Resolução UNESP nº 78, de 08 de novembro de 2007, que passa a ter a seguinte redação: “§ 4º - Cinco por cento da receita bruta auferida – Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da UNESP (TCDU) – deverá ser mensalmente repassado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária para aplicação em Programas de Inclusão Social de alunos de Graduação da UNESP.” (UNESP, 2009b)

Primeiramente, na dinâmica da proposição dos cursos de especialização, observaram-se alterações pelo processo de desconcentração das responsabilidades administrativas dos órgãos superiores aos inferiores da universidade. No início, Resolução UNESP nº 9 de 1980, a solicitação para abertura de cursos de especialização deveria ser encaminhada à CCPG, sendo apreciada por este órgão, aprovada pela CEPE e homologada pelo CO. Na Resolução UNESP nº 91 de 1987 e Resolução UNESP nº 8 de 2000 as participações, respectivamente, do CO e do CEPE foram suprimidas.

Simultaneamente a este processo, observa-se maior participação da CCPG e da Congregação das unidades universitárias ocupando um papel central na aprovação de novas propostas, destacando-se que na Resolução UNESP nº 78 de 2007 a aprovação do relatório final tem como última instância a Congregação. Além disso, notou-se a abertura, a partir da Resolução UNESP nº 52 de 2005, de cursos de especialização de caráter interinstitucionais (duas ou mais unidades universitárias) e a publicização das informações relevantes destes cursos no portal eletrônico da universidade.

No caso da atuação do corpo docente e dos coordenadores nos cursos de especialização da UNESP, a análise das diferentes resoluções possibilitou a verificação de que as exigências para a participação tornaram-se cada vez mais criteriosas e refinadas com a finalidade de controle da participação dos professores. Torna-se compreensível que este aumento das exigências foi acompanhado pelas alterações legais que regulamentam nacionalmente este setor da pós-graduação; contudo, no contexto da UNESP observou-se que estas modificações sinalizam a preocupação da universidade em acompanhar a participação dos seus professores.

Alguns elementos que corroboram esta constatação: (1) exigência de maior formação e produtividade científica do corpo docente; (2) incentivo inicial e restrição num segundo momento para a participação de docentes aposentados da UNESP e de outras IES; (3) determinação do número máximo de cursos e edições aos quais os professores poderiam participar como docentes e coordenadores.

Com relação à cobrança de taxas e mensalidades nos cursos de especialização verificou-se num primeiro momento a inexistência deste aspecto nas resoluções iniciais da UNESP. No entanto, após a Resolução UNESP nº 55 de 1991, abre-se a possibilidade de cobrança aos alunos, desde que justificado pelo Coordenador e aprovado pela Congregação, além da contraprestação de 30% do valor total arrecadado destinado à unidade universidade proponente do curso.

A partir da Resolução UNESP n° 8 de 2000 esta possibilidade é deslocada ao se estabelecer a permissividade da cobrança de taxa e mensalidades nos cursos de especialização. Este entendimento é explicado pelas concepções distintas dadas na Resolução UNESP n° 55 de 1991 e Resolução UNESP n° 8 de 2000, respectivamente, “Os Cursos de Especialização poderão ter cobrança de taxas cujos valores deverão ser fixados e justificados pelo Coordenador do Curso e aprovados pela Congregação da Unidade” (artigo 21) (UNESP, 1991) e “É permitida a cobrança de taxas e/ou mensalidades aos alunos matriculados nos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, desde que aprovadas pela Congregação” (artigo 12) (UNESP, 2000).

A partir da aprovação do Parecer CNE/CES n° 364/2002, que regulariza a cobrança de taxas em cursos da PGLS, insere-se no deslocamento indicado o termo “nos termos da legislação em vigor” em todas as resoluções analisadas posteriormente ao ano de 2002.

Além disso, devem-se considerar também outras duas questões na cobrança de taxas e mensalidades a partir da Resolução UNESP n° 52 de 2005: (1) a contraprestação de 5% do valor total arrecadado pelo curso destinado à TCDU da UNESP – primeiro para despesas com pagamento das Bancas da PGSS e depois para os programas de inclusão social de alunos de graduação da universidade (Resolução UNESP n° 78 de 2007) –; e (2) o estabelecimento de valor máximo mensal permitido pela UNESP para a remuneração dos docentes do curso (sem ultrapassar 30% do salário inicial pago ao docente MS-3) e o coordenador (gratificação vigente para coordenadores de Programas de PGSS da UNESP).

Assim, verificou-se que a Resolução UNESP n° 78 de 2007, que atualmente regulamenta os cursos de especialização, constitui-se como produto de uma série de resoluções anteriores que se originaram da necessidade de controle das condições de oferta dos cursos de especialização na universidade. Com a apreensão desta dimensão administrativa, na seção a seguir inicia-se a compreensão dos determinantes políticos que influenciaram a oferta destes cursos na UNESP.

3.3 I Seminário de Pós-graduação e Pesquisa (1995)

No segundo semestre de 1995, realizou-se na cidade de Águas de São Pedro (SP) um seminário organizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP) com a finalidade de discutir e estabelecer diretrizes para a pós-graduação e a pesquisa na UNESP.

Deste evento, publicou-se no ano posterior o livro intitulado *I Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa* em que se encontram os textos apresentados e discutidos neste evento.

O centro orientador deste *I Seminário*, como é constatável na apresentação pelo Vice-Reitor da UNESP na época, foi “a constante busca e aperfeiçoamento de uma política de pesquisa e de pós-graduação” com expectativas de reformulação do sistema de pós-graduação e pesquisa da universidade (UNESP, 1996a, p. 11).

Na palestra de abertura, o Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa afirmava, num tom de prestação de contas, quais eram os resultados obtidos pela PROPP até aquele momento (1995). A partir do Plano de Ação deste órgão, aprovado no início da gestão de 1993, salientava-se que existiam na UNESP quatro programas e projetos que visavam desenvolver e melhorar a pesquisa e a pós-graduação na universidade.

Dentre estes programas⁵⁸, o primeiro denominado como “Desenvolvimento de cursos de Pós-Graduação” englobava as ações da PROPP em quatro projetos: Projeto 1 – Melhoria dos cursos de pós-graduação; Projeto 2 – Projeto Qualidade; Projeto 3 – Bolsas Institucionais; Projeto 4 – O incentivo à Pós-Graduação *lato sensu*.

Observa-se que um destes projetos visava incentivar a expansão dos cursos de PGLS na UNESP. Entendia o Pró-Reitor, especificamente sobre este projeto, que

Nas unidades [universitárias] têm sido incentivadas a Pós-Graduação *lato sensu*, objetivando dar mais subsídios à formação profissional. Note-se que muitos projetos de instalação da Pós-Graduação *stricto sensu* passam antes por essa importante experiência. (UNESP, 1996a, p. 14, grifos meu)

Nesta concepção, o incentivo dado pela PROPP na época aos cursos de PGLS tinha como finalidade subsidiar uma política de formação profissional na universidade, sendo que a expansão destes poderia fortalecer a PGSS, uma vez que o surgimento dos cursos de especialização e aperfeiçoamento propiciaria, ocasionalmente, a criação de programas de mestrado e doutorado na universidade.

Nesse mesmo livro existe outro texto denominado “A Pós-Graduação na UNESP: diagnóstico e perspectivas” que fornece, conjuntamente com o anterior, contribuições para a compreensão da política da UNESP à PGLS naquele momento.

Pode-se dizer que o ano de 1985 foi um marco para a pós-graduação na universidade devido à aprovação pela Câmara Central de Pós-Graduação e Pesquisa (CCPGP), a partir de um conjunto de sugestões deste órgão, do documento “Para uma Política de Pós-Graduação

⁵⁸ Programa 2 – Desenvolvimento de atividades de Pesquisa; Programa 3 – Capacitação docente; Programa 4 – Publicação da Pós-Graduação e Eventos (UNESP, 1996a).

na UNESP”. Neste documento existiam três tópicos fundamentais: premissas, diretrizes e orientação.

As premissas representavam uma política voltada ao fortalecimento da formação de pesquisadores e docentes do ensino superior pela universidade através da atribuição de um novo significado aos cursos de mestrado e doutorado com ênfase na articulação entre a pós-graduação e a graduação.

Com relação às diretrizes, suas recomendações eram a manutenção dos núcleos de Ciência e Tecnologia já constituídos e uma maior integração da UNESP com o setor produtivo e cultural da sociedade. Quanto às orientações, estas objetivavam uma série de princípios e medidas a serem postos em prática, nas quais se “defendiam o estabelecimento de uma ‘política’ para a pós-graduação na UNESP” (UNESP, 1996a, p. 18).

No ano de 1989, a CCPGP aprova outro documento, “A Pós-Graduação na UNESP: situação e perspectivas”. Com uma apresentação sintética do conjunto de assuntos discutidos neste órgão entre os anos de 1985 e 1989, “o objetivo [deste documento foi o] de apresentar um quadro geral do sistema de pós-graduação da UNESP e discutir algumas possibilidades de desenvolvimento desse grau do ensino e da pesquisa” (UNESP, 1996a, p. 18)

Assim, pode-se dizer que naquele período foi definido um projeto de desenvolvimento da pós-graduação na UNESP, apoiado em dois documentos: “PARA UMA POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNESP” e “A PÓS-GRADUAÇÃO NA UNESP: SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS”. Esses documentos fundamentaram o estabelecimento das diretrizes de crescimento e consolidação da pós-graduação na Universidade. O funcionamento dos cursos foi sendo enquadrado, cada vez mais, dentro de um sistema institucionalmente definido. Os núcleos de pós-graduação encaminharam-se para maior integração entre si, criando-se centros interdisciplinares e interinstitucionais. (UNESP, 1996a, p. 18, maiúsculas do autor)

A partir destes dois documentos e do excerto acima, é possível depreender que existiu, para o setor da PGSS na UNESP, uma efetiva política de expansão constatada pelo aumento significativo de programas de mestrado e doutorado na universidade, conforme atesta a TABELA 5.

TABELA 5 – Evolução dos programas de pós-graduação (mestrado e mestrado/doutorado) na UNESP entre 1975 e 1995.

Ano	Programas de pós-graduação
1975	1
1976	3
1977	6
1978	8
1979	10
1980	14
1981	16
1982	16
1983	18
1984	20
1985	20
1986	21
1987	21
1988	25
1989	29
1990	34
1991	36
1992	38
1993	43
1994	46
1995	48

Fonte: UNESP, 1996a, p. 19.

Mas o que teria acontecido neste mesmo período (1975-1995) especificamente a em relação aos cursos de PGLS na universidade? Neste *I Seminário* relatava-se que

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm sido incentivados pela CAPES e a UNESP tem ministrado vários cursos ao longo dos últimos 5 anos [1990-1995], principalmente de Especialização. Nos últimos 2 anos [1993-1995] foram ministrados cursos de Aperfeiçoamento, através de convênio UNESP – Secretaria de Educação (SP).

A PROPP [Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa] e o CEPE [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão] têm incentivado os cursos de pós-graduação *lato sensu*, visando ao atendimento de demandas regionais em várias áreas do conhecimento. (UNESP, 1996a, p. 19-20, grifos meu)

Além do incentivo dos órgãos centrais da universidade, tinha-se como meta de planejamento pela PROPP a perspectiva de “implantação de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) em áreas de desenvolvimento, respeitando-se as demandas regionais.” (UNESP, 1996a, p. 43).

Nota-se, portanto, que a política da UNESP neste período organizou-se na base do “incentivo” dado pela PROPP para que os Departamentos das diferentes unidades universitárias fomentassem a criação de cursos de PGLS segundo as demandas regionais existentes.

Um dado igualmente importante neste *I Seminário* era o tipo de formação que se deveria propiciar com a oferta desses cursos. Num trabalho apresentado por Lui *et al.* (1996, p. 184), com o título “Pós-Graduação *Lato Sensu*: curso de especialização e aperfeiçoamento”, enfatizava-se que os cursos de graduação forneciam aos alunos de graduação uma formação eclética, no entanto, sem desenvolver a “capacidade técnica operacional específica”, dificultando ou impossibilitando a efetiva atuação profissional deste egresso.

No Brasil, segundo os autores, a alternativa disponível para completar a formação profissional oferecida pelos cursos de graduação era limitada à PGSS, destinada prioritariamente para uma formação voltada à pesquisa. “Por outro lado, [a PGSS] não contempla as necessidades de mercado para sistemas de produção intensivos em tecnologia e, a perspectiva futura é que estas necessidades se intensifiquem.” (LUI *et al.*, 1996, p. 184)

Neste sentido, os cursos de especialização ou aperfeiçoamento, apresentam-se como uma solução viável. Para isto, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas constantes de mercado, para então elaborar e atualizar o perfil destes cursos. [...] **Os cursos de especialização poderiam contribuir, também, para a melhoria do ensino de 1º e 2º graus já que, permitiriam a atualização dos conhecimentos dos professores em um curto período de tempo. A UNESP tem pessoal capacitado e infraestrutura adequada para fornecer cursos de especialização para professores de 1º e 2º graus que abranjam as áreas de ciências humanas, biológicas e exatas.** Estes cursos seriam uma grande oportunidade da Universidade dar sua contribuição aos anseios da sociedade no que tange à melhoria do ensino básico no Brasil. Cabe ressaltar, que estes profissionais teriam uma bagagem técnica equivalente aos atuais mestres, com um direcionamento mais específico. Um cuidado que deve-se tomar é com a perenidade deste investimento/formação. Estes técnicos deverão ser capazes de continuar o processo de aprendizado, independentemente. (LUI *et al.*, 1996, p. 185, grifos meu)

A partir das considerações esboçadas anteriormente sobre os cursos de PGLS no *I Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa* da UNESP (1995), apresentam-se alguns tópicos que procuram sintetizar a compreensão dos fatores políticos e administrativos destes cursos:

- ✓ A partir de 1995 constata-se a existência de uma política de expansão pela UNESP voltada aos cursos de PGLS, talvez não tão explícita como na PGSS;
- ✓ Esta política fundamentou-se, prioritariamente, na base do “incentivo” dado pelos órgãos centrais da universidade (PROPP e CEPE) para que as unidades universitárias implantassem cursos de especialização e aperfeiçoamento segundo as demandas regionais;

✓ Os cursos de PGLS eram caracterizados pela UNESP como formação profissional alternativa à concepção de formação de pesquisadores (PGSS), sendo que a universidade dispunha de pessoal competente e infra-estrutura adequada para sua oferta;

✓ Especificamente na área de Educação, os cursos de especialização poderiam representar um importante papel na formação e atualização dos conhecimentos dos professores atuantes na educação básica, além de oportunizar à UNESP contribuir com a melhoria da qualidade de ensino respondendo, portanto, aos “anseios da sociedade”.

3.4 A criação da Comissão Assessora da Câmara Central de Pós-Graduação (2008)

Um aspecto importante a ser destacado na trajetória histórica da PGLS na UNESP é a criação em 2008 da Comissão Assessora pela CCPG (Câmara Central de Pós-Graduação), com a finalidade de analisar as propostas de oferecimento e os relatórios finais dos cursos de especialização da universidade.

Inicialmente, na oportunidade da reformulação da Resolução UNESP nº 115 de 2005, que regulamentava na época os cursos de especialização, foi instituída pela CCPG uma comissão de trabalho para a discussão e elaboração de uma nova resolução para este setor da pós-graduação.

Como produto do trabalho desta comissão foi aprovada a Resolução UNESP nº 78 de 2007, que atualmente regulamenta os cursos de especialização na universidade. Esta nova resolução apresenta uma inovação com relação às anteriores na sua redação do item “Da Proposta”. No seu artigo 15 lê-se que “As propostas de oferecimento de cursos de Especialização serão analisadas por **comissão especial designada pela CCPG**, constituída de, no mínimo, três membros e respectivos suplentes.” (UNESP, 2007, grifos meus)

A criação desta Comissão Assessora, como grupo de trabalho responsável pela análise das propostas dos cursos de especialização a partir de 2008, é relatada pela atual Pró-Reitora de Pós-Graduação da UNESP do seguinte modo:

Desde que assumi a Pró-Reitoria [de Pós-Graduação] em 2005 a gente vem trabalhando, tentando organizar um pouco melhor o[s cursos de] lato sensu. Entre [os anos de] 2005, 2006 e 2007 nós trabalhamos, principalmente, criando alguns instrumentos para analisar aqueles projetos que vinham de nossas unidades.

Em 2008 a CCPG [Câmara Central de Pós-Graduação] criou esta Comissão [Assessora] lato sensu que faz uma análise pormenorizada de todas as propostas que vem das unidades [universitárias da UNESP]. Além disto, esta Comissão também analisa a evolução dos nossos [cursos de pós-graduação] lato sensu e o relatório final. De modo que, quando este Relatório Final chega a CCPG o parecer desta Comissão é que é analisado pela CCPG. (RUDGE, 2010a)⁵⁹

Observa-se que a criação desta Comissão Assessora ocorreu num contexto mais amplo em que se inicia, na PROPG da UNESP, um processo que pretende “organizar um pouco melhor o[s cursos de] *lato sensu*”. Sua função, então, parece se constituir como fundamental devido à criação de instrumentos de análise para as propostas de oferta dos cursos de especialização na universidade, além de realizar um interessante trabalho de acompanhamento da evolução destes cursos, bem como, dos seus relatórios finais.

Com relação à composição desta Comissão Assessora, o seu Presidente destaca que se procurou

[...] de acordo com a representatividade e a abrangência, a necessidade de algumas especificações de algumas áreas. A gente tentou preservar a participação de um membro de cada grande área para que a gente pudesse ter condições de analisar muito mais, [com] profundidade, com mais critérios e, principalmente, com mais instrumentos a respeito dos cursos de especialização que estavam sendo oferecidos. (JOSÉ FILHO, 2010)⁶⁰

O trabalho realizado por esta Comissão Assessora é detalhado no destaque a seguir, no qual o Presidente revela, conjuntamente com alguns dados sobre os cursos de especialização entre os anos de 2008 e 2010, a dificuldade apresentada pelos seus membros ao lidarem com uma expressiva quantidade de documentos relacionados à abertura ou ao andamento destes cursos na universidade.

Neste período do ano de 2008, 2009 e 2010, nós tivemos aqui uma demanda bem forte, bem grande [de aprovação de cursos de especialização]. Em 2008 nós tivemos [...] 16 propostas aprovadas; [em] 2009 [foram] 13 e [em] 2010 nenhuma. Porque ainda está no tempo, agora é que vem aí o calendário da proposta de novos cursos. Tivemos em 2008 uma reprovação e nenhuma restrição. E diligências [foram] 6. [Em] 2009 [foram] 9 e 3 em 2010. Veja, porque essas diligências? Justamente nós vamos ver para frente que existem algumas coisas que são fundamentais para que a Comissão [Assessora] possa fazer uma análise mais completa e aprofundada dos

⁵⁹ Este depoimento dentre outros que serão utilizados no decorrer deste trabalho foram coletados no I Workshop *Lato Sensu* da UNESP, evento organizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, realizado na cidade de Atibaia (SP) entre os dias 5 e 6 de maio de 2010. Optou-se em utilizar o itálico devido ao fato de que os excertos destacados foram proferidos na forma de palestras. O evento como um todo se encontra disponível em vídeo no endereço eletrônico do Portal UNESP. No final deste trabalho encontram-se anexadas quatro palestras transcritas pelo pesquisador (ANEXO B), duas da Pró-Reitora e duas do Presidente da Comissão Assessora, disponíveis no endereço: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em 15 jul. 2010.

⁶⁰ Idem.

curso de especialização. Que depois eu vou levantar aí para vocês quais são as dificuldades.

Neste período nós tivemos uma média de 97 cursos aprovados e só para ilustrar normalmente cada curso [...] isto aqui é processo de um curso [mostra um processo administrativo de um curso qualquer]. Então foram 194 [destes], multiplica estes 97 por 2, da mais até, foram 194 calhamaços desse que a Comissão [Assessora] trabalhou. Se a gente fizer a conta que cada reunião da Comissão tinha cinco elementos, dividindo 194 por 5, dá uma média de 40, 40 vezes 200 páginas, então neste período nós tivemos aproximadamente 8.000 páginas dos processos que estão aí.

Obviamente que isso também precisa ser modificado. A gente precisa pensar numa perspectiva de online, alguma coisa, como hoje está funcionando o PIBIC [Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica], já funcionando um pouco nessa linha [...]

É, significa que alguma coisa está errada, né? [pergunta de um docente no público] [risos do Presidente da Comissão Assessora]

Então, por isso que nós estamos aqui, para pensar nestes cursos e efetivamente propor algumas mudanças. (JOSÉ FILHO, 2010)

O relato do Presidente da Comissão Assessora demonstra o reflexo do processo de expansão dos cursos de especialização sem o correspondente acompanhamento e controle da UNESP, expansão essa, como se verificou, pela indução de uma política de incentivo à PGLS a partir das existentes demandas regionais.

Apesar de existirem normas e critérios específicos por meio de regulamentos internos para a oferta dos cursos de especialização na universidade como se observou, sua expansão gerou uma excessiva quantidade de processos administrativos. A abundância documental relativa a cada curso de especialização parece ter propiciado, talvez pela ausência de acompanhamento ou controle, uma situação de colapso administrativo.

A tentativa de estabelecer um acompanhamento mais efetivo da situação descrita anteriormente, através da criação de instrumentos e mecanismos de análise dos processos administrativos pela Comissão Assessora, parece não surtir o efeito esperado como se constata no indício do relato de seu Presidente sobre o trabalho realizado:

Então, são alguns detalhes que a Comissão [Assessora] observou durante essa caminhada e para elencar isso que a gente fez a avaliação aos cursos de especialização. Indicação dos docentes do curso pelo coordenador e indicação da comissão para seleção dos candidatos: este item em inúmeros processos não foi respeitado, vamos falar assim, não foi elucidado com clareza. Aparece lá uma relação com o nome dos professores, [...], mas que oficialmente não tem nesta perspectiva o que nos foi colocado na Resolução [UNESP nº] 78 [de 2007].

Aí, a Comissão [Assessora] de posse de todos esses processos, nós elaboramos um instrumental, que a gente chama de “Parecer dos cursos de especialização”. Primeira edição ou novas edições, conforme a Resolução [UNESP nº] 78 [de] 2007. Então, aqui existe o preenchimento [...], da edição do curso, com quatro itens básicos: a justificativa é adequada,

*inadequada ou deve ser modificada até certo ponto? Então, normalmente quando lá na justificativa do coordenador do curso tem, que a gente lê, esta justificativa a gente tenta na medida do possível classificá-las. A maioria sempre foi adequada, aliás, existem propostas muito boas, propostas que a gente vê que é altamente qualificada e que a gente precisa avançar mais um pouco, principalmente, nesta parte burocrática, vamos falar assim. **Talvez aí seja o grande desafio de nosso encontro, seria como operacionalizar esta papelada toda de uma forma que a gente não se mate.** (JOSÉ FILHO, 2010, grifos meu)*

Entretanto, como se observará a seguir, a criação desta Comissão Assessora compõe um primeiro movimento para o direcionamento de uma política de acompanhamento e controle das propostas de oferta e das atividades realizadas nos cursos de especialização na UNESP.

Diante da necessidade de se repensar a natureza e a expansão destes cursos na universidade, bem como, de estabelecer parâmetros mínimos de qualidade, a PGLS será incluída na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP. Mas, de que forma?

3.5 Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP (2009)

A aprovação e promulgação da Lei nº 10.861 de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fez com que o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) se constituísse como um dos principais eixos de referência para avaliação das IES⁶¹.

Atenta a esta questão, a universidade construiu o seu PDI através de um amplo debate

[...] em vários órgãos colegiados, congregações da UNESP até ser concluído na sessão extraordinária em Águas de Lindóia [(SP)], no dia 17 de março [de 2009], com a presença de 120 docentes, servidores técnico-administrativos e alunos, integrantes do CO, do Conselho de Administração e Desenvolvimento e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. (ZANELLA, 2009)

⁶¹ De acordo com o artigo 3º desta Lei, “A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: I – **a missão e o plano de desenvolvimento institucional** [...]” (BRASIL, 2004a).

No documento que estabelece as diretrizes gerais para elaboração deste Plano, organizado através de diversas questões norteadoras, existe um item denominado “Política de Graduação, Pós-Graduação e Extensão” em que se problematizam os cursos de PGLS, especificamente os de especialização, destacado a seguir:

A pós-graduação no sentido lato, ou seja, os cursos de “lato sensu” têm relevância para a Universidade, e para a sociedade. É aceitável que docentes coloquem todos seus esforços em cursos de especialização, em detrimento dos cursos de pós-graduação “stricto sensu”? Qual seria a diretriz que poderia nortear essa questão? (UNESP, 2008a, p. 8)

Observa-se no excerto que, para a UNESP, os cursos de especialização possuem “relevância para a Universidade, e para a sociedade.” Porém, a partir desta premissa, a questão era a de saber em que medida a universidade considerava aceitável ou não “que os docentes coloquem todos seus esforços em cursos de especialização, em detrimento dos cursos de pós-graduação ‘stricto sensu’”. Assim, entende-se que o questionamento deste elemento para a construção do PDI da universidade tenha se constituído como diretriz fundamental.

A resposta para esta questão é constatável na parte dedicada às dimensões para o ensino de pós-graduação na universidade existentes no PDI. Como objetivos para este setor, a UNESP ambiciona (1) “Formar profissionais capazes de gerar conhecimentos e desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e sociocultural”, (2) “Alcançar e assegurar a excelência dos programas de pós-graduação da Universidade” e (3) “Incentivar a participação do corpo docente da Universidade em Programas de Pós-Graduação da UNESP.” (UNESP, 2009, p. 27)

Dentre as vinte e três ações previstas para a consecução destes objetivos, destaca-se do PDI aquelas que possuem relação mais próxima com os cursos de PGLS ofertados pela universidade:

Ações

[...]

2. Estimular a transformação dos cursos de especialização de caráter contínuo e com reconhecida qualidade em mestrados profissionais ou acadêmicos.

[...]

4. Incluir disciplinas de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação e viabilizar a atuação supervisionada dos alunos e de pós-doutorandos em atividades de ensino.

[...]

6. Investigar, discutir e incentivar, quando adequado, o oferecimento de mestrado profissional.

7. Estimular a implantação de estruturas curriculares temáticas que permitam a formação de profissionais para atuar em áreas estratégicas multidisciplinares.

8. Flexibilizar etapas e critérios para a formação profissional em nível de graduação e pós-graduação.

9. Aprimorar mecanismos de acompanhamento, de avaliação continuada e assessoria aos programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*.

[...] (UNESP, 2009, p. 27, grifos meu)

Nas ações acima destacadas, duas explicitam-se como ação política da UNESP voltada aos cursos de PGLS: (1) converter aqueles cursos “de caráter contínuo e com reconhecida qualidade” em mestrados profissionais ou acadêmicos (Ação 2); (2) acompanhar (controlar?), avaliar e auxiliar os cursos de PGLS (Ação 9). Além destas, pode-se considerar ainda que as outras ações se relacionam indiretamente aos cursos de PGLS.

No portal eletrônico da UNESP, é possível acompanhar a implementação do PDI na universidade ao visualizar os programas, a execução, as dimensões, os objetivos, os indicadores, as ações e metas realizadas até o momento da consulta⁶².

Para o caso específico da PGLS, observou-se que atualmente (junho de 2010) existe uma meta de ação denominada “Avaliação de 100% dos cursos de especialização” que pretende criar um grupo de trabalho para revisão e criação de novos instrumentos de avaliação para os atuais cursos de especialização da universidade⁶³.

A concepção e implementação do PDI na UNESP parece, portanto, demarcar uma nova política dada aos cursos de PGLS na universidade, iniciada com a criação da Comissão Assessora da CCPG.

Se num primeiro momento a orientação dada pelos órgãos centrais da universidade fundamentou-se no “incentivo” às unidades universitárias para que fomentassem a criação de cursos de PGLS, principalmente na forma dos cursos de especialização, observa-se a partir de 2008-2009 uma política caracterizada pela pretensão de acompanhar e controlar as atividades desenvolvidas neste setor da pós-graduação na UNESP através da introdução de um sistema de avaliação destes cursos.

Outra dimensão igualmente importante é o desejo de transformar os cursos de especialização “de caráter contínuo e com reconhecida qualidade” em mestrados

⁶² Disponível em: <http://unesp.br/ape/pdi/execucao/lista_programas_execucao.php>. Acesso em 02 jun. 2010.

⁶³ Esta meta de ação (nº 5) insere-se na Ação 9, “Aprimorar mecanismos de acompanhamento, de avaliação continuada e assessoria aos programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*”, pertencente à dimensão “Ensino de pós-graduação” do Programa “Avaliação da pós-graduação”, com orçamento total no valor de R\$ 1.626.000,00. Disponível em: <http://unesp.br/ape/pdi/execucao/lista_programas_execucao.php>. Acesso em 02 jun. 2010.

profissionais, sujeitos ao processo de avaliação e controle da CAPES, aproximando-se, ao nosso entender, da essência desta nova política.

3.6 I Workshop *Lato Sensu* da UNESP (2010)⁶⁴

Em maio de 2010, foi realizado na cidade de Atibaia (SP) um evento organizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da UNESP com a finalidade de discutir com alunos, funcionários, docentes e coordenadores dos cursos de especialização os desafios da PGLS na universidade.

A Pró-Reitora de Pós-Graduação da universidade, na palestra de abertura, afirmava que a concepção do *I Workshop Lato Sensu da UNESP* era uma solicitação da Comissão Assessora da CCPG à PROPG, a partir dos trabalhos realizados por esta comissão, para que se iniciasse o debate entre os envolvidos nestes cursos sobre a realidade dos cursos de especialização (RUGDE, 2010a). Segundo a Pró-Reitoria,

[...] foi uma sugestão da Comissão, aprovado pela CCPG e nós então só partimos para organização deste evento. Também vale a pena dizer que dentro do PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional] da UNESP este evento faz parte. Porque está lá no PDI a necessidade de nós fazermos uma avaliação dos nossos cursos de lato sensu para verificar os que têm qualidade, os que têm melhor qualidade, e que poderiam ser transformados em mestrados profissionais. Esta é uma ação do PDI dentro da PROGP [Pró-Reitoria de Pós-Graduação].

[...] esta é uma forma também de dizer: vale a pena fazer isso, não vale a pena transformar as especializações lato sensu? Esta não é uma coisa definida previamente e nós neste evento temos que avaliar: vale a pena fazer isso? Ou não vale a pena e nós devemos continuar com os mestrados profissionais e também com o lato sensu? Esta é uma definição que nós gostaríamos muito que neste [I] Workshop [Lato Sensu da UNESP] fosse concluída.

Além disso, também que nós tivéssemos critérios mais elaborados de avaliação daquilo que estamos produzindo na universidade. Está sendo bem formado o aluno que se utiliza dos nossos cursos de especialização? Esta é uma dúvida que nós achamos que na forma como nós hoje avaliamos os nossos cursos de especialização nem sempre isso acontece. (RUGDE, 2010a)

⁶⁴ Ao tomar conhecimento deste evento, o pesquisador contatou a PROGP da UNESP para que fosse possível a sua participação. Destaca-se que este órgão não apenas consentiu a participação do pesquisador como também, após esclarecer a finalidade desta, concedeu auxílio financeiro para as despesas com alimentação e alojamento durante o evento. Neste sentido, é digno de agradecimento à PROPG o apoio dado ao pesquisador.

Confirmava o Presidente da Comissão Assessora da CCPG, também na palestra de abertura, que

A possibilidade deste evento é na verdade a possibilidade de socialização de conhecimento, de troca de informações e também de conhecer as pessoas que estão envolvidas neste processo do lato sensu. E a gente sabe muito da importância do lato sensu e dos cursos de especialização, especificamente para algumas áreas, e o objetivo maior é subsidiar e enriquecer a qualidade de nossos cursos. Este é o primeiro objetivo, vamos falar assim, que a gente quer trabalhar e se envolver. (JOSÉ FILHO, 2010a)

Considerando a ênfase dada nestas falas e as atividades acompanhadas neste evento pelo pesquisador na condição de ouvinte, fundamentalmente, dois temas pertinentes aos cursos de especialização foram problematizados: (1) o processo de avaliação e (2) os mecanismos de acompanhamento e controle dos cursos pelos órgãos responsáveis da universidade.

Sobre a avaliação, na palestra intitulada “A Importância dos Cursos de Especialização Lato Sensu na UNESP”, a Pró-Reitora de Pós-Graduação iniciava sua fala realizando um diagnóstico do desenvolvimento dos cursos de especialização na universidade nos últimos anos. Dizia a Pró-Reitora:

Bem, aí vamos entrar na UNESP, vamos ver o que estamos fazendo dentro do lato sensu na UNESP. [...]

[...] este é um gráfico que quando nós levantamos este gráfico, eu confesso que fiquei um pouco preocupada com o resultado. [...] O que fica muito claro é que nós temos um gap entre o número de vagas e número de alunos concluintes. Vejam que aqui em 2007-2008 este gap é ainda maior, o que me preocupa muito como Pró-Reitora. Ou seja, há uma demanda da sociedade? Não sei. Há uma demanda dos nossos docentes? Sim, em montar o curso de especialização. Mas, ou não está tendo uma resposta da comunidade em termos de inscrição ou esses alunos estão começando a fazer, preenchem inicialmente as vagas, mas não concluem o seu curso [de pós-graduação] lato sensu.

Então, este é um assunto que nós devemos nos debruçarmos e entender o que está acontecendo: estamos sendo muito exigentes? Estamos abrindo vagas demais? Eu não sei a resposta. Temos apenas o resultado daquilo que está acontecendo na universidade. Claro que nós temos que excluir [os anos de] 2009 e 2010. Mas vejam outro fato que também chama a atenção. Em 2007 nós tínhamos 31 cursos de [pós-graduação] lato sensu, em 2009 [são] 35 [cursos]. Mas vejam bem o número de vagas como se ampliou. Aqui [em 2007] com 31 cursos nós tínhamos 1.500 vagas; agora em 2009 com 35 cursos nós temos 4.500 vagas. Tem alguma coisa aí que precisa ser analisada.

Existe por outro lado hoje uma demanda muito grande do governo do Estado [de São Paulo] em relação à montagem de cursos de especialização para a formação nas diversas secretarias de Estado. E também o governo federal tem de alguma forma aberto editais estimulando a formulação de novos cursos de especialização. Mas, eu não sei se isso vai continuar; nós

precisamos olhar isso com mais delicadeza. Está tendo evasão? Ou a demanda é menor do que o número de vagas? Eu não sei a resposta. [...] Quais são os desafios? Na verdade essa necessidade de qualificação rápida pelo mercado tem feito, gerado uma demanda da necessidade de aumentar o número dos cursos [de pós-graduação] lato sensu. Mas nos leva sempre ao problema: a gente não abre mão de que a qualidade tem que ser mantida. (RUGDE, 2010)

O excerto acima destacado parece indicar que a criação de um sistema de avaliação para os cursos de especialização da UNESP origina-se da necessidade de: (1) possivelmente transformar estes cursos em mestrados profissionais, uma ação presente no PDI da universidade; (2) identificar as demandas existentes por estes cursos e a sua consequente expansão no interior da universidade; e, (3) solucionar o problema da evasão nestes cursos, constatada a partir da diferença entre o número de inscritos/matriculados e concluintes.

Na percepção da Pró-Reitora, a discussão da avaliação dos cursos de especialização, além dos elementos mencionados, relaciona-se também com a manutenção de padrões mínimos de qualidade para as atividades realizada pela UNESP⁶⁵.

Agora diria que temos ter alguns pontos de reflexão: qual é o modelo de avaliação e quem é que deve avaliar os cursos de especialização? Tem o órgão federal, estadual, é a própria academia ou o mercado? Ou a junção de tudo isso? No stricto sensu isso está muito bem definido. No lato sensu, na verdade cada universidade está fazendo a forma como acha, não existe ainda uma regulamentação nacional em termos dessa avaliação. Alguns itens, que são sugestões, [mas] que me parecem pertinentes incluir na avaliação dos nossos cursos de especialização lato sensu: a infraestrutura física e administrativa, o corpo docente, isso nós já sabemos, o conteúdo programático, isso nós já sabemos. Mas, qual é o modelo pedagógico utilizado? Muito pouco disso está colocado nas propostas dos cursos de especialização. E sabemos algumas coisas em relação aos nossos alunos, mas e o egresso destes cursos? Qual é o impacto desses cursos de especialização na atividade profissional deste egresso? Ele sai com esta capacitação que ele veio procurar na universidade e como avaliar isso? Esta é uma questão muito importante, muito difícil de ser respondida. Existem algumas proposições já em algumas universidades do país, mas entendo que a UNESP deva caminhar para a construção do seu próprio critério de avaliação. Então, seria através, que instrumentos utilizar? Questionário com alunos, com ex-alunos, relatórios de atividades – isso nós usamos –, pareceres [...], e algum outro instrumento que nós não sabemos qual, mas que eu entendo que um conjunto como esse na universidade possa conseguir ajudar a Comissão [Assessora] a pensar sobre isso. (RUGDE, 2010)

⁶⁵ “Não é porque está havendo uma demanda muito grande, mas eu tenho que responder esta demanda, mas ela tem que ser uma resposta com qualidade. Aí a qualidade. Esta é uma das coisas que a gente vem discutindo como avaliar. Porque nós temos que diagnosticar esses problemas na avaliação e em cima deste diagnóstico tomar as correções e daí é necessária uma vontade política. Eu acho que essa nossa reunião é um resultado disso. Estamos olhando, sabemos o que temos na universidade e como vamos fazer para atuar sempre na produção daquilo que estamos fazendo.” (RUGDE, 2010)

Entretanto, por não existir um sistema estatal (federal ou estadual) de avaliação da PGLS, este processo fica sob a responsabilidade das próprias IES que estabelecem os critérios que julgam pertinentes.

No caso da UNESP, apesar de existirem uma série de características que são apreciadas no momento de proposição e finalização dos cursos de especialização, essas parecem não se constituir efetivas do ponto de vista de avaliação da qualidade dos cursos ofertados.

[...] como avaliar? [...] Hoje nós avaliamos a qualificação do corpo docente, o conteúdo, e olhamos muito isso: que o relatório final é igual à proposição. Isto nos parece neste momento insuficiente. Mas, o que mais vamos utilizar? Vocês vão ser os responsáveis por essa construção conjunta. Tem uma Comissão que acompanha isso, mas é da participação coletiva que eu entendo que nós vamos construir isto aqui, para evoluir, não ser só uma coisa muito mecânica em relação a esta avaliação, é necessário implementar mais. (RUGDE, 2010)

Conexos à questão da avaliação, os mecanismo de acompanhamento e regulação dos cursos de especialização da UNESP receberam maior destaque no *I Workshop*, tanto para apresentação dos resultados auferidos pelas atividades da Comissão Assessora da CCPG desde 2008, quanto como possibilidade de se repensar uma nova forma de acompanhamento e controle através da reformulação da atual resolução.

Na palestra proferida pelo Presidente da Comissão Assessora da CCPG, torna-se evidente esta preocupação de compartilhar com os propositores dos cursos de especialização os critérios utilizados para apreciação das propostas de novos cursos.

Alguns critérios são considerados: a carga horária de 360 horas/aula, sem considerar monografia ou TCC, conforme o artigo 2º, § 2º; quanto ao corpo docente, após a análise pela Assessoria Técnica, a Comissão [Assessoria] observa se a formação do professor é compatível com a disciplina oferecida, bem como a atualização do currículo Plataforma Lattes e porcentagem do corpo docente. [A Pró-Reitora de Pós-Graduação] já falou que a Resolução [nº 1 de 2007 do] MEC fala em 50% [de professores com a titulação de mestre ou doutor] e que nós [da UNESP] somos um pouco mais rígidos no sentido de colocar 75% como doutores para ser o corpo docente do curso de especialização. E outro item importantíssimo é a produtividade, um artigo a cada 3 anos, [...]; isso aí não é o que critério da comissão, mas é um critério da própria UNESP. Vinculação do coordenador e vice-coordenador à Pós-graduação [stricto sensu] com as funções de orientação, ensino e pesquisa e recondução por até duas gestões. Coordenação de um só curso [de especialização], conforme o artigo 7º].

Então, [estes] são alguns detalhes que a Comissão [Assessoria] observou durante essa caminhada e para elencar isso que a gente fez a avaliação aos cursos de especialização. Indicação dos docentes do curso pelo coordenador e indicação da comissão para seleção dos candidatos: este

item em inúmeros processos não foi respeitado, vamos falar assim, não foi elucidado com clareza. Aparece lá uma relação com o nome dos professores, [...], mas que oficialmente não tem nesta perspectiva o que nos foi colocada na Resolução [UNESP nº] 78 [de 2007]. (JOSÉ FILHO, 2010)

Ao explicitar estes critérios, o Presidente apresenta em seguida as

[...] dificuldades encontradas na análise dos processos. [Em outros termos, os] principais problemas encontrados pela Assistência Técnica. O processo atende parcialmente a resolução. Aqui são inúmeras as dificuldade, não tem uma específica. Faltam formulários ou são diferentes dos formulários padronizados pela PROPG [Pró-Reitoria de Pós-Graduação] ou preenchidos inadequadamente ou faltam assinatura dos responsáveis. Sequência dos documentos juntados no processo [...]. Processos enviados fora do calendário previsto pela Resolução [UNESP nº] 78 de 2007. [...]

Então, realmente [a Pró-Reitora de Pós-Graduação] falou no início que o pessoal da Assistência Técnica é “mãezona”; que vai, volta, falta uma coisa, então manda de volta, até ficar tudo “redondinho”, até ficar tudo completo porque aí sim, elas encaminham para a Comissão [Assessora analisar]. [...]

Dificuldades encontradas nas análises dos processos [ou] principais problemas encontrados pela Comissão [Assessora]: currículo [Plataforma] Lattes desatualizado ou currículo fora do padrão. Este é um ponto importantíssimo. Produção acadêmica insuficiente dos docentes envolvidos. É outro destaque que a gente dá. Aprovação ad referendum pelas instâncias locais. Tem processo que vem tudo ad referendum, desde o Departamento até a Congregação. Então esta é uma dificuldade nossa. Propostas de novas edições de curso que já estão na sua 15ª ou 18ª edição, sem que as referências das disciplinas sejam atualizadas. Isso daqui tem sido o nosso tendão de Aquiles, vamos falar assim. Desculpem, mas é impossível que um curso na sua 18ª edição que continua com a mesma bibliografia da 1ª edição. Isso é um curso de especialização. Minimamente deve ter alguma produção neste tempo que foi trabalhada, que foi desenvolvido. [...] (JOSÉ FILHO, 2010).

Apesar da pertinência destas problematização realizadas pela Pró-Reitora e pelo Presidente da Comissão Assessora, cada vez mais o evento se direcionou para a discussão sobre os critérios estabelecidos pela universidade para o acompanhamento e controle dos cursos de especialização do que para a construção conjunta de um processo avaliativo.

Este fato evidencia-se pela preocupação preponderante dos participantes em reformular a Resolução UNESP nº 78 de 2007, a partir da dinâmica adotada no segundo dia do evento: primeiramente, pela reunião entre os membros pertencentes às áreas particulares (humanas, exatas e biológicas) e, posteriormente, com a síntese das propostas de cada área para uma plenária geral.

Especificamente para a área de humanas, as propostas debatidas entre os coordenadores e docentes sinalizavam para adoção de maior flexibilidade ao processo de aprovação dos cursos de especialização da universidade. Algumas destas propostas:

aprovação de mais de duas turmas por curso ou de duas ou mais edições; após sucessivas edições de um mesmo curso, o processo de aprovação poderia tornar-se mais flexível; inutilidade de que o Coordenador e o Vice-coordenador estivessem vinculados à PGSS como critério para a análise de abertura de novos cursos e propostas de novas edições; diminuição dos valores financeiros repassados às unidade universitárias e à UNESP obtidos com a cobrança de taxas e mensalidades, dentre outros aspectos.

No momento da plenária geral em que seriam debatidas as propostas das diferentes áreas para se redigir uma nova resolução, a falta de tempo e o desacordo entre as propostas e destas com as opiniões dos representantes dos órgãos responsáveis pelos cursos de especialização da universidade não possibilitou a sua reformulação. Finalmente, decidiu-se consensualmente que os coordenadores presentes encaminhariam suas propostas específicas para a Comissão Assessora, para que posteriormente estas fossem apreciadas, delineando-se, então, diretrizes comuns que embasariam a nova resolução.

Pode-se afirmar que o *I Workshop Lato Sensu da UNESP* representou a última dimensão política investigada nesta pesquisa sobre os cursos de especialização. A partir dos elementos analisados e da presença/observação do pesquisador, verificou-se pela análise deste evento a existência de uma oposição entre a UNESP e os propositores dos cursos de especialização quanto ao entendimento e aos objetivos almejados para este setor da pós-graduação na universidade.

A UNESP busca introduzir um processo de avaliação e de aprimoramento dos mecanismos de controle sobre a sua oferta dos cursos de especialização diante do contexto vertiginoso da sua expansão; já os propositores têm a pretensão de flexibilizar ainda mais os critérios estabelecidos para propostas de novos cursos e os procedimentos referentes ao processo de aprovação, no sentido de defender a expansão dos cursos de especialização na universidade.

3.7 As orientações político-administrativas para os cursos de especialização

A análise realizada nesta sessão, a partir dos diversos documentos institucionais da UNESP disponíveis sobre a realidade da PGLS, possibilita neste momento a identificação das orientações político-administrativas existentes entre o período de 1980 e 2010 para os cursos de especialização na universidade.

Verificou-se que, no âmbito administrativo, as diferentes normas e regulamentos estabelecidos pela UNESP para o controle da oferta da PGLS, em especial aos cursos de especialização, tornaram-se, ao longo deste período, cada vez mais criteriosas e complexificadas.

Como uma forma de conservar o domínio exercido pelos órgãos centrais da universidade responsáveis por estes cursos, este processo de controle se caracterizou, fundamentalmente, com a finalidade de coibir a emergência de interesses conflitantes aos da administração universitária, representado especialmente pelos propositores e docentes atuantes nestes cursos.

No entanto, este processo desenvolveu-se de modo contraditório, pois apesar da existência de interesses conflitantes também se observa alguns interesses análogos a ambos os grupos, como, por exemplo, a cobrança de taxas e mensalidades, que beneficia tanto a universidade (administração universitária) quanto os propositores e docentes dos cursos de especialização.

Para dimensão política foi possível analisar que a UNESP norteou-se por duas concepções distintas para os cursos de especialização. No período de origem e desenvolvimento da PGLS na instituição, a universidade adotou uma política de “incentivo” para a expansão, principalmente, dos cursos de especialização sem o efetivo acompanhamento e avaliação das atividades realizadas.

Num segundo momento, esta política de “incentivo” sofre uma inflexão a partir da expressiva quantidade de cursos existentes na universidade e da escassez de informações sobre esta realidade. Neste sentido, a UNESP passa a orientar-se por uma política de controle dos cursos de especialização com a tentativa de criar mecanismos de retenção da sua expansão indisciplinada, de avaliação das atividades realizadas e da transformação dos cursos de especialização (PGLS) em mestrados profissionais (PGSS).

Mas como será o processo real de interlocução entre os órgãos centrais da universidade e os propositores dos cursos de especialização, na dinâmica da oferta e acompanhamento das atividades pela CCPG? Seriam todas as normas e regulamentos sobre o funcionamento da PGLS na UNESP respeitados pelos propositores dos cursos? Como se apresentam a relação entre os interesses desses dois grupos nos processos administrativos dos cursos de especialização? Será que a análise de alguns cursos específicos poderiam revelar características comuns? Estas são algumas questões que poderão ser evidenciadas empiricamente para o caso específico dos cursos de especialização na área de Educação tratadas na sessão subsequente desta investigação.

4 A DINÂMICA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INVESTIGADOS (1999-2010)

A questão, inclusive já foi até mencionado o problema, e essa burocracia toda é para um curso [de especialização]! Porque, cursos já estabelecidos poderia se fazer aprovações por duas, três versões. Não ter que todo ano refazer. Como é que eu vou colocar no site do meu campus, que eu tenho um curso lato sensu se eu não sei se vai ter? E todo ano a pergunta é: “O ano que vem vai ter?” [Eu respondo:] “Não sei!”. Todas as universidades do mundo já têm nos seus calendários os cursos. A GV [Fundação Getúlio Vargas] vende cursos para 2015, tá certo? E a UNESP não sabe se vai ter o ano que vem. Então, a questão é: porque não se pensar cursos que já tem uma história, que já tem um resultado, que se aprove por cinco anos. Então eu posso colocar no site, turmas de 2010, 2012, 2015... A sua burocracia diminui e nós vamos ficar tranquilos, e o aluno muito mais!

Professor da UNESP do campus de Guaratinguetá
Intervenção ao Presidente da Comissão Assessora no I Workshop *Lato Sensu*
da UNESP (2010)⁶⁶.

Nesta seção será apresentada a análise dos dados da amostra selecionada nesta pesquisa correspondente aos cursos de especialização ofertados na área de Educação pela UNESP entre os anos de 1999 e 2010. Dentre os quatorze cursos existentes nesse período, optou-se por uma amostra de quatro cursos, escolha realizada de modo a tornar a coleta de dados e a análise da amostra viáveis no prazo previsto para uma dissertação de mestrado⁶⁷.

Dentre as diferentes áreas das Ciências Humanas que ofertam cursos de especialização, a Educação é a que possui maior expressão, destacando-se a distribuição em

⁶⁶ Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010

⁶⁷ Até o ano de 2009 ofertaram-se os seguintes cursos de especialização, segundo o nome do curso, da unidade universitária e a cidade dos *campi* da UNESP, respectivamente: (1) Gestão Educacional (Instituto de Artes/São Paulo), (2) Educação Brasileira (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/São José do Rio Preto), (3) Alfabetização (Instituto de Biociências/Rio Claro), (4) Gestão Educacional (Faculdade de Ciência e Tecnologia/Presidente Prudente), (5) Educação Especial: Formação de Educadores para Potencializar a Inclusão (Faculdade de Ciência e Tecnologia /Presidente Prudente), (6) Formação de Recursos Humanos para Educação Infantil (0 a 6 anos) (Faculdade de Ciência e Tecnologia/Presidente Prudente), (7) O Ensino do Texto: Teoria e Prática na Sala de Aula (Faculdade de Ciência e Tecnologia/Presidente Prudente), (8) Formação de Professores em Educação Especial – Áreas de Deficiência Auditiva, Física, Mental e Visual (Faculdade de Filosofia e Ciências/Marília), (9) Escola Inclusiva: a construção de uma nova política educacional (Faculdade de Filosofia e Ciências/Marília), (10) Formação de Educadores Ambientais (Instituto de Biociências /Botucatu), (11) Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais (Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara), (12) Docência na Educação Infantil (Faculdade de Ciências e Letras /Araraquara). Contudo, salienta-se que na concepção do projeto dessa pesquisa, início de 2008, existiam apenas 7 cursos de especialização na área de Educação na universidade. Esse aspecto, apesar de ter comprometido em parte a constituição de uma amostra representativa estatisticamente, oferece a compreensão de uma das dificuldades da pesquisa, a investigação de um objeto que se encontra em plena dinamicidade e desenvolvimento na atualidade.

diversos municípios por todo o Estado de São Paulo. Ao iniciar a coleta de dados, observou-se no primeiro curso pesquisado a extensão de material existente nos processos administrativos. Portanto, não haveria condições materiais e temporais aceitáveis para realizar a coleta de dados e a análise de todos os cursos ofertados, tão pouco de um curso para cada unidade universitária da UNESP.

Entretanto, a escolha da amostra fundamentou-se em alguns critérios. Optou-se por (1) cursos com a oferta de duas ou mais edições, (2) distribuídos geograficamente pelos diferentes *campi* da UNESP, (3) com especialidades da área de Educação que apresentam ampla demanda de oferta (gestão educacional, educação infantil e educação especial) e, ainda, (4) com o início da 1ª edição em anos distintos. A partir destes critérios escolheram-se quatro cursos como amostra da pesquisa, sendo a coleta realizada nos processos administrativos respectivos. Selecionaram-se os seguintes cursos:

- ✓ Especialização em “Gestão Educacional”, da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) do *campus* de Presidente Prudente, com quatro edições oferecidas entre os anos de 1999 e 2010, sendo que a 4ª edição encontra-se em andamento;

- ✓ Especialização em “Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais”, da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) do *campus* de Araraquara, igualmente com quatro edições ofertadas entre os anos de 2000 e 2005;

- ✓ Especialização em “Docência na Educação Infantil”, também da FCL do *campus* de Araraquara, com duas edições ofertadas entre os anos de 2002 e 2007;

- ✓ Especialização em “Educação Especial – áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual”, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) do *campus* de Marília, com três edições entre os anos de 2006 e 2010, sendo que a mais recente encontra-se em andamento.

Os dados destes cursos foram coletados nas unidades universitárias da UNESP entre os meses de março e maio de 2010, através de solicitação da fotocópia de parte dos processos aos respectivos Diretores (ANEXO C). A análise procedeu-se entre os meses de abril e junho do mesmo ano.

A partir desta sumária apresentação da delimitação da amostra e dos critérios da sua escolha na pesquisa, apresentam-se as análises separadamente de cada um dos quatro cursos selecionados através da identificação dos objetivos, da justificativa de oferta, da estrutura didático-curricular, da composição do corpo docente e da Coordenação, da dinâmica do curso

e do sistema de avaliação, do orçamento financeiro e, finalmente, do balanço geral de cada experiência⁶⁸.

Posteriormente, realiza-se uma aproximação das tendências, dos padrões e das relações entre os cursos de especialização na área de Educação investigados, possibilidade de que oferecerá a compreensão comum da oferta desses cursos e, possivelmente, a criação de um quadro sinóptico composto de aspectos que talvez se presenciem em outros cursos dessa área.

4.1 Gestão Educacional (1999-2010)

A primeira oferta do curso de especialização em Gestão Educacional, sob a responsabilidade do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), *campus* de Presidente Prudente, iniciou-se com a solicitação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para a criação de um curso que aprofundasse os conhecimentos dos seus dirigentes como gestores. Além deste pedido, como indica a Coordenação na proposta de oferecimento da 1ª edição, existiam

[...] várias solicitações por parte dos alunos egressos e outros profissionais da Educação, para a criação de um curso de especialização que tratasse do compromisso educacional dos dirigentes escolares, da competência, do saber fazer, saber o que se quer e saber como conseguir. (UNESP, 1998a, f. 10)

Como os docentes deste Departamento desenvolviam atividades de formação educacional em núcleos de ensino, cursos de capacitação, projetos de educação continuada para diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e professores e naquela oportunidade tinham iniciado um grupo de estudos sobre a formação de professores, optaram pela abertura do curso de especialização. Visavam com sua criação, a longo prazo, a implantação de um curso de PGSS na área de Educação na unidade com ênfase na formação de professores.

A intenção da 1ª edição do curso foi “desenvolver uma reformulação relativa à gestão educacional, treinando habilidades e atitudes dos gestores em educação para um perfil

⁶⁸ Os aspectos acima salientados como elementos da análise basearam-se nas diretrizes gerais para projetos pedagógicos de cursos de PGLS, constantes no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponível em: <http://www.inep.gov.br/e-servicos/cadastro_pos2004.htm>. Acesso em: 5 abr. 2010.

técnico-profissional” (UNESP, 1998a, f. 9). Como formação especializada aos alunos, almejava-se

- Aprimorar a formação do gestor em educação, de forma que identifique seus conhecimentos e qualidades pessoais necessárias ao gerenciamento participativo;
- Valorizar as iniciativas e experiências dos gestores em termos de alternativas, bem como incentivar a criatividade e liderança, para solucionar problemas quanto à metodologia e quanto à instrumentalização para determinados conteúdos, através da elaboração da monografia;
- Introduzir ou consolidar modelos de gestão participativa: qualificar os profissionais da educação, introduzindo modernas tecnologias – informática, TV, vídeos, redes de comunicação, bem como instrumentos gerenciais;
- Sintonizar a escola com a modernidade da sociedade para que as instituições respondam corretamente às necessidades básicas de aprendizagem de seus educandos. (UNESP, 1998a, f. 12)

Se inicialmente muitos eram os objetivos do curso, de certo modo imprecisos, no decorrer das sucessivas ofertas estes se tornam um pouco mais delimitados, mas ainda de caráter muito genérico para um curso de especialização. Na oportunidade da 2ª edição, por exemplo, pretendia-se “contribuir, em sua especificidade, para o aprofundamento das relações políticas, sociais e administrativas que contemplam o papel do gestor nas diversas instituições escolares brasileiras”, propiciando um espaço de reflexão “sobre o conceito de qualidade e a sua aplicação nas práticas educativas.” (UNESP, 1998a, f. 424)

Nas duas primeiras edições a ênfase incidiu numa formação mais instrumental através do provimento de conhecimentos e procedimentos da área de gestão educacional e escolar aos alunos para a aplicação no seu próprio cotidiano profissional. Contudo, na 3ª edição nota-se um objetivo formativo mais crítico, no sentido de

[...] aprimorar a **formação continuada** aos profissionais da educação no campo de gestão educacional, **analisar e refletir** sobre o sistema escolar brasileiro, a partir das políticas educacionais vigentes, proporcionando a **compreensão** de seus aspectos administrativos, técnicos, políticos, econômicos e culturais, com vistas à organização da escola democrática. (UNESP, 1998a, f. 607, grifos meu)

A formação proposta para esta edição apresentava três objetivos: (1) o processo de formação continuada com conhecimentos específicos do campo da gestão educacional, (2) a análise e reflexão do sistema escolar a partir de condicionantes externos (“políticas educacionais vigentes”) e (3) a compreensão das dimensões envolvidas no processo de gestão escolar numa perspectiva democrática.

Na proposta da 4ª edição do curso os objetivos formativos se fundamentam, inicialmente, da constatação de que a construção da autonomia escolar deve ser resultado da gestão democrática, elemento presente na Constituição Federal (artigo 206, inciso VI), na LDB (artigo 14) e no Plano Nacional de Educação⁶⁹. Assim, verificando-se que a formação de especialistas em educação para as áreas de planejamento, administração, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional poderia ser realizada em nível de pós-graduação (artigo 64 da LDB)⁷⁰, sobretudo no contexto da extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia, tem-se como foco desta edição do curso “contribuir para formação de lideranças comprometidas com o fortalecimento do sistema de ensino numa visão democrática voltada para o sucesso escolar, a formação integral de seus estudantes e o seu papel na sociedade na qual está inserida” (UNESP, 1998a, f. 1787). No caso dos objetivos, a Coordenação espera

- **Proporcionar uma visão ampla e integrada da gestão educacional**, no contexto das transformações econômicas, sociais e políticas do país e do cenário mundial.
- **Desenvolver capacidades de comunicação, trabalho em equipe e liderança** que favoreçam tomadas de decisão em um contexto democrático.
- **Propiciar a aquisição de conhecimento e instrumentos de gestão** que contribuam para a elevação dos padrões de qualidade da gestão Educacional e Escolar, no atendimento às necessidades dos cidadãos.
- **Capacitar lideranças escolares numa perspectiva ética e consciente**, comprometida com a construção de um projeto pedagógico voltado para o sucesso dos alunos e da instituição na qual estejam inseridos.
- **Propor uma reflexão sobre as práticas dos gestores em estratégias de organização e gestão** que possibilitem a construção de uma cultura escolar, considerando-se, objetivos e exigências externas postos pela realidade sociocultural e política mais ampla. (UNESP, 1998a, f. 1789, grifos meu)

Constata-se a existência de uma preocupação para as múltiplas dimensões formativas aos alunos: (1) a compreensão ampliada e integrada da gestão educacional, (2) o desenvolvimento de capacidades técnicas, (3) a aquisição de conhecimentos e instrumentos da área específica, (4) a capacitação de lideranças escolares e (5) a reflexão mais consistente sobre as práticas cotidianas dos alunos.

Igualmente aos objetivos do curso concebidos com característica geral, modificando-se no decorrer das sucessivas ofertas, a perspectiva de público também acompanha esse movimento. Nas 1ª e 2ª edições do curso, o público alvo era definido como “Graduados em

⁶⁹ Cf. BRASIL, 1988; 1996; 2001a.

⁷⁰ “Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (BRASIL, 1996)

nível superior autorizados pelo MEC, que atuem na área de Gestão Educacional, dirigentes de empresas educativas e culturais, profissionais comprometidos com a área de Educação” (UNESP, 1998a, f. 6). Na 3ª edição, a Coordenação definiu o público alvo como

[...] coordenadores e orientadores pedagógicos, equipes deliberativas multidisciplinares de escolas públicas e privadas, proprietários de escolas religiosas, cooperativas escolares, escolas de língua, professores do SENAI e SENAC, professores de diferentes níveis e sistemas de ensino, secretários de educação de municípios, membros da comunidade interessada nos rumos da educação brasileira, etc. (UNESP, 1998a, f. 1174-1175)

Já na 4ª edição, o público alvo é determinado como: gestores, docentes, coordenadores, supervisores e pesquisadores da educação básica e outros profissionais das diferentes áreas do conhecimento que buscam aprimoramento da ação didático-pedagógica e a colaboração para uma gestão educacional e escolar democrática, empreendedora e participativa.

É possível observar a inexistência por parte da Coordenação de uma precisão sobre os objetivos e o público alvo desse curso de especialização. Apesar das modificações salientadas no decorrer das sucessivas ofertas, nota-se a falta de clareza na concepção do curso de especialização em Gestão Educacional pela indecisão dos objetivos educacionais propostos, diretrizes formativas, bem como a perspectiva de quais seriam os profissionais foco do curso.

Quanto às justificativas para a existência do curso, ou seja, os argumentos para oferta nas diferentes edições, estas parecem afluir para três argumentos principais. Primeiro, salientava-se a existência na região de Presidente Prudente de grande demanda por cursos na área de Educação, na perspectiva da educação continuada de profissionais que atuam no setor. Na proposta da 1ª edição, por exemplo, a Coordenação do curso adverte que “Há forte indicadores de que o quadro educacional contabiliza atualmente grandes perdas para o sistema de ensino devido à ausência de cursos que aprofundem essa temática.” (UNESP, 1998a, f. 7) Este argumento é novamente recuperado nas propostas da 3ª e 4ª edição ao enfatizar que o curso atende “à demanda da Região do Pontal do Paranapanema, do Oeste Paulista, Mato Grosso do Sul, Noroeste do Paraná entre outros”, resposta dada pela unidade universitária para “uma crescente demanda” que beneficia “os profissionais de ensino que pretendem ampliar sua formação para o exercício de diferentes cargos e funções em instituições escolares e não escolares.” (UNESP, 1998a, f. 1786)

Observa-se igualmente em diferentes momentos do processo deste curso um segundo argumento que procura demonstrar que a oferta do curso e, conseqüentemente, os recursos provindos das cobranças de taxas e mensalidades dos alunos trariam benefícios financeiros e

materiais para a unidade universitária (FCT). Menciona a Coordenação na proposta da 1ª edição, por exemplo, que

O Departamento [de Educação] carece de equipamentos tecnológicos que possam contribuir como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento das pesquisas dos seus alunos. [Assim,] O Curso de Especialização prevê a aquisição de algumas dessas ferramentas, como patrimônio do Departamento de Educação. (UNESP, 1998a, f. 11)

Os prováveis benefícios financeiros e materiais, tais como a compra de equipamentos, o financiamento de atividades, a aquisição de materiais de consumo e até algumas reformas realizadas na unidade a partir dos proventos econômicos gerados não dizem respeito a somente este curso, mas a todos os outros da FCT. A aprovação da “Normatização de atividades remuneradas na Faculdade de Ciências e Tecnologia” (ANEXO D) pela Congregação da unidade criou uma regulamentação em que qualquer atividade que tivesse a geração de recursos financeiros, indubitavelmente, deveria conter no seu quadro orçamentário algumas previsões orçamentárias. É especificado neste documento que

1. Qualquer projeto, programa, curso ou atividade remunerada deverá sobre incidência de no mínimo 5% do seu total a ser destinado à Unidade – FCT e de no mínimo 5% a ser destinado ao departamento ao qual a ação é inerente.

2. Em caso específico de curso de especialização as percentagens devidas são: de no mínimo 10% para a Unidade – FCT, de no mínimo 8% para o departamento pertinente e de no mínimo 2% para a Biblioteca da FCT.

Um docente não poderá ser coordenador de dois cursos de especialização em um mesmo período e sua remuneração não poderá atingir mais de 1/3 de seu salário base excluídas gratificações.

3. A Unidade e departamento pertinente devem receber mensalmente acompanhamento da situação de cada projeto programa, curso ou atividade remunerada.

4. Para a aprovação de projeto, programa, curso ou atividade remunerada deverá estar especificado ao seu final:

I) Havendo receita além das despesas, a diferença será dividida conforme: 10% para o fundo de divulgação a ser gerenciado pela Unidade – FCT; 10% para acervo da Biblioteca; 30% para a Unidade e o restante ao departamento pertinente.

II) Havendo mais despesa do que receita a diferença será dividida conforme: 50% a ser pago pela fundação interveniente; 25% pela Unidade; 20% pelo departamento pertinente e 5% pelo coordenador do projeto. (UNESP, 1998a, f. 596, grifos meus)

Questionada pelo relator da CCGP, na aprovação da proposta da 3ª edição, sobre os altos valores da receita orçamentária planejados para o curso de especialização em Gestão Educacional, a Coordenação explicava por meio de resposta ao assunto que a oferta do curso

justificava-se em parte pela possibilidade de aquisição de recursos para FCT. Argumentava que

Conforme a Normatização de 2001 da Congregação deve-se acrescentar que 35% do total da receita serão encaminhados à FCT, ao departamento pertinente e à Biblioteca. **Fato que tem a consequência de possibilitar várias ações que melhoram as condições de existência destas instâncias dentro da FCT. Podemos exemplificar o fato de o departamento poder ajudar os docentes se deslocarem para apresentação de trabalhos em eventos científicos (sempre muito distantes de Presidente Prudente), a reforma e compra de mobília, retroprojektor, tela para projeção, lousa, ar condicionado, etc. para as salas de reuniões do departamento de educação, a organização (reforma, compra de microcomputadores, notebook, máquina filmadora, etc.) da sala de informática dos professores e a reforma do espaço físico e compra de equipamentos adequados aos serviços de secretaria deste mesmo departamento. Sem os valores (35%) destinados pelos cursos não seria possível efetivar tais iniciativas, tendo em vista a crise que vivemos na UNESP.** Além dos 35% acima citados, desde 2003 atendemos a exigência de destinar 5% do total da receita do curso para a reitoria, que corresponde a TCDU – Taxa De Contribuição ao Desenvolvimento Universitário. (UNESP, 1998a, f. 1188, grifos meu)

Além das justificativas apresentadas anteriormente, a demanda regional por formação continuada e a melhoria das “condições de existência” da unidade universitária, constata-se o argumento de que o curso de especialização proporcionaria formação profissional em serviço à comunidade e formação científica inicial para futuros interessados no ingresso do mestrado da instituição. Esta alegação, por exemplo, é evidenciada pela Comissão Permanente de Pesquisa (CPP) da FCT no parecer exarado sobre a proposta de oferta da 3ª edição. Relatava-se que

No ano de 2001, o Departamento de Educação tornou viável um sonho antigo: a criação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado na mesma linha de atuação da graduação em Pedagogia: na área de Formação de Professores. Encontra-se atualmente [no ano de 2003] no seu terceiro processo seletivo, tendo mais de cento e sessenta candidatos inscritos para quinze vagas.

Como é possível perceber pelo número de candidatos inscritos, que se repete a cada ano, há uma grande solicitação por Cursos após a realização da Graduação. Os Programas de Mestrado têm como prioridade à pesquisa.

Diferentemente dos cursos de capacitação de 30 horas ou de Extensão inferiores a 360 horas/aula, **os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu têm desempenhado o papel de propiciarem formação mais consistente ao profissional em serviço estendendo à comunidade, a frequência às disciplinas específicas voltadas para atender as solicitações mais premente e igualmente, promovem o acesso inicial de formação do pesquisador.** (UNESP, 1998a, f. 891, grifos meu)

Após a identificação dos objetivos, do público-alvo e das justificativas do curso de especialização em Gestão Educacional, é oportuno o diagnóstico da sua proposta curricular. Talvez a compreensão da estrutura didático-curricular do curso nas suas diferentes edições possa apresentar-se como um indício para a apreensão da proposta pedagógica, uma vez que não se observou na coleta de dados qualquer referência a esse aspecto.

Na 1ª edição a carga horária total do curso era de 420 horas, sendo 300 horas dedicadas às disciplinas e 120 horas à orientação e confecção da monografia. Para esta última, o aluno deveria optar por um tema específico que contemplasse os conteúdos lecionados durante o curso. As disciplinas do curso foram divididas em dois blocos, algumas pertencentes a um núcleo comum e outras a um núcleo específico da área da gestão educacional. Com a análise da TABELA 6 visualiza-se o nome das disciplinas de cada núcleo, bem como a sua carga horária correspondente.

TABELA 6 – Estrutura curricular, núcleos disciplinares, disciplinas e carga horária correspondente da 1ª edição do curso de especialização em “Gestão Educacional”.

NÚCLEO COMUM (60h)	NÚCLEO ESPECÍFICO (GESTÃO EDUCACIONAL) (240h)
	Gestão Escolar (30h)
Metodologia de Ensino (30h)	Planejamento e Administração de Currículo (30h)
	Estado Brasileiro e Política Educacional (30h)
	A construção e transmissão do conhecimento (30h)
Metodologia da Pesquisa aplicada à área de Gestão Educacional (30h)	Comportamento Organizacional (30h)
	Política de Formação de Trabalhadores e de Formação de Adultos (30h)
	Globalização e Ciência (30h)
	Avaliação Institucional (30h)

Fonte: UNESP, 1998a.

Percebe-se que essa estrutura curricular apresenta ênfase nos conhecimentos e procedimentos metodológicos de ensino e da pesquisa em gestão educacional e num conjunto diversificado de temas acerca da gestão educacional e escolar. No relatório final da 1ª edição entregue a CCPEG, entretanto, a Coordenação modificou a estrutura curricular com a diminuição da carga horária da disciplina “Construção e transmissão do conhecimento”, de 30 horas para 20, e incluiu a disciplina “Informática na Educação” com carga horária de 10 horas sob a responsabilidade de um novo docente.

Na proposta de oferta da 2ª edição algumas modificações também foram realizadas. Manteve-se a estrutura curricular anterior e inclui-se a disciplina “A relação interpessoal no contexto Educacional” com carga horária de 10 horas. Além disso, a carga horária da disciplina “Informática na Educação” aumentou de 10 para 30 horas e das disciplinas “Metodologia de Pesquisa aplicada à área de Gestão Educacional”, “Gestão Escolar” e

“Avaliação Institucional” de 30 para 40 horas. Tanto na 2ª quanto na 3ª edição ampliou-se a carga horária total do curso para 480 horas, sendo 360 horas para as disciplinas e 120 horas dedicadas à monografia.

Na TABELA 7 é apresentada a estrutura curricular destas duas edições:

TABELA 7 – Estrutura curricular, núcleos disciplinares, disciplinas e carga horária correspondente da 2ª e 3ª edição do curso de especialização em “Gestão Educacional”.	
NÚCLEO COMUM (70h)	NÚCLEO ESPECÍFICO (GESTÃO EDUCACIONAL) (290h)
	Gestão Escolar (40h)
Metodologia de Ensino (30h)	Planejamento e Administração de Currículo (30h)
	Estado Brasileiro e Política Educacional (30h)
	A construção e transmissão do conhecimento (20h)
	Comportamento Organizacional (30h)
Metodologia da Pesquisa aplicada à área de Gestão Educacional (40h)	Política de Formação de Trabalhadores e de Formação de Adultos (30h)
	Globalização e Ciência (30h)
	Avaliação Institucional (40h)
	Informática na Educação (30h)
	A Relação Interpessoal no Contexto Educacional (10h)

Fonte: UNESP, 1998a.

Sobre as ementas, os conteúdos e a bibliografia das disciplinas, ao apreciar a proposta de oferta para 3ª edição, o relator da CCPG questiona este pedido constatando a desatualização destes, os mesmos desde a 1ª edição (cinco anos atrás), e exemplifica este problema ao citar o caso da insuficiência bibliográfica da disciplina “Globalização e Ciência” que, na ocasião, poderia ser complementada (UNESP, 1998a, f. 907).

Devolvido o processo a unidade universitária, a Coordenação entende como correta os apontamentos do relator e realiza a atualização de todas as ementas, conteúdos e bibliografia das disciplinas do curso. Porém, justifica-se com a afirmação de que “a norma [da UNESP] de **reoferecimento** de curso *lato sensu* exigia que o mesmo fosse **sem alterações**, o que significa não modificar nenhum dos campos, inclusive a bibliografia das disciplinas.” (UNESP, 1998a, f. 1175, grifos do autor).

Na proposta para a 4ª edição enviada à CCPG existe nova reestruturação da grade curricular do curso. A carga horária total modifica-se de 480 para 530 horas, sendo 410 horas correspondentes às disciplinas e 120 horas para a elaboração da monografia. Segundo o parecer exarado pelo Departamento de Educação,

A proposta versa sobre um novo projeto para o curso em epígrafe, com alterações significativas do ponto de vista da legislação educacional e necessidades educacionais previstas nas mais recentes publicações na área de educação. Há uma reestruturação na grade curricular, de forma a atender as especificidades da gestão educacional em suas relações com a sociedade, com a inclusão, com a diversidade, com as tecnologias, pesquisa e outros.

Em comparação com a grade do curso anterior, percebe-se maior coesão entre as disciplinas e adequação às necessidades formativas do público-alvo decorrentes das alterações nas políticas educacionais. (UNESP, 1998a, f. 1972)

Comparativamente, a estrutura curricular antiga e atual do curso é apresentada na TABELA 8.

TABELA 8 – Comparação da estrutura curricular, das disciplinas e da carga horária correspondente do curso de especialização em “Gestão Educacional” na 2ª, 3ª e 4ª edição.	
DISCIPLINAS DA 2ª E 3ª EDIÇÃO (480H)	DISCIPLINAS DA 4ª EDIÇÃO (530H)
Metodologia de Ensino (30h)	Organização, implementação e avaliação do projeto político pedagógico na perspectiva democrático-participativa (40h)
Planejamento e Administração de Currículo (30h)	Gestor educacional: os rumos da relação de poder e resistência na escola (30h)
Relação Interpessoal no Contexto Educacional (10h)	Psicologia da Educação (30h)
Estado Brasileiro e Política Educacional (30h)	Democracia, sociedade e educação: trajetória, perspectiva e o Estado atual do debate (30h)
Gestão Escolar (40h)	Gestão Educacional: princípios e prática da Supervisão Educacional, da Orientação Pedagógica e da Coordenação Pedagógica (30h)
Informática na Educação (30h)	Novas tecnologias educacionais aplicadas à gestão educacional (30h)
Comportamento Organizacional (30h)	Educação e Currículo: fundamentos e práticas pedagógicas (30h)
Metodologia da Pesquisa aplicada à área de Gestão Educacional (40h)	Metodologia de Pesquisa aplicada à área de Gestão Educacional (40h)
Avaliação Institucional (30h)	Avaliação Institucional (30h)
Política de Formação de trabalhadores e de formação de adultos (30h)	Tendências educacionais e educação inclusiva: papel dos gestores diante das necessidades educativas especiais (30h)
Globalização e Ciência (30h)	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico – pressupostos teórico-metodológicos (30h)
A construção e a transmissão de conhecimento (30h)	Saberes subalternos da sociedade e suas intersecções com a escola (30h)
	Tendências do Pensamento Pedagógico Contemporâneo do ensino na educação brasileira
Monografia (120h)	Monografia (120h)

Fonte: UNESP, 1998a.

As modificações evidenciadas através da inclusão de novas disciplinas, aumento da carga horária (do curso e das disciplinas), a (des)atualização das ementas, conteúdos e bibliografia e, especialmente, as reestruturações curriculares não representam um evento específico, mas sim o reflexo da forma de concepção, organização e administração do curso de especialização em Gestão Educacional. No caso da composição do corpo docente e da Coordenação, este aspecto parece confirmar a hipótese afirmada anteriormente.

Na 1ª edição, por exemplo, a Coordenação e o corpo docente do curso eram compostos por 9 professores, sendo 6 doutores e 3 mestres que cursavam o doutorado, todos vinculados à UNESP. O Vice-coordenador era um dos que ainda não tinham obtido o título de doutor. Quando da análise da proposta desta edição pela CCPG e a manifestação favorável à aprovação do curso, alertava-se o Coordenador que

[...] de acordo com o Art. 15 da Res. UNESP 48/98, que regulamenta o funcionamento dos Cursos de especialização da UNESP, o Sub-Coordenador [Vice-coordenador] também deve ser portador do título de doutor, o que não ocorre com a Profa. [...], portadora do título de mestre, devendo a mesma, então, ser substituída por outro docente que atenda o solicitado. (UNESP, 1998a, f. 273)

O Coordenador atende à solicitação da CCPG e, para tratar de outro problema em relação ao corpo docente, encaminha posteriormente uma carta justificando a admissão de um docente especialista, momento este de criação da disciplina “A Relação Interpessoal no Contexto Educacional”. Ao pautar-se na Resolução UNESP nº 71 de 2001, o Coordenador argumentava que

A referida disciplina foi incorporada à grade curricular por tratar de questões subjetivas, afetivas e emocionais fundamentais na adequação do profissional na área educacional que trabalha com equipes de professores, alunos e funcionários. [...]

Para tanto, procurou-se uma profissional que pudesse estar à altura desses objetivos a fim de que em dez horas de atividades teóricas e práticas, fosse plenamente discutidas dinâmicas em grupo, atividades ligadas à relação de autoestima, entre outros, conforme consta no Programa do Curso. [...], **[A especialista] é uma profissional renomada na região, possui uma clínica de credibilidade na área correspondente, e já vem prestando serviço de docência nessa disciplina no SENAC de Presidente Prudente.**

Infelizmente não possuímos em nosso quadro docente, professores titulados que possam substituí-la no momento. (UNESP, 1998a, f. 422, grifos meu)

Até a proposta da 3ª edição do curso o quadro docente permanecerá inalterado. Os 3 docentes com a titulação de mestre já haviam concluído seus respectivos doutorados, 2 docentes doutores obtiveram o título de livres-docentes. Assim, a composição do quadro docente constava de 10 professores, sendo 2 livres-docentes e 7 doutores e 1 especialista. No parecer da proposta para a 3ª edição, entretanto, o Departamento de Educação aprovava sua oferta e salientava que

Já é fato comprovado que muitos dos nossos alunos egressos da graduação, hoje profissionais da Educação, procuram as nossas Especializações para articularem suas práticas educativas específicas com novos conceitos,

refletindo dessa forma, sobre a importância do trabalho coletivo para a afirmação de valores éticos e a construção da autonomia na escola.

Por esta e demais razões não cabíveis nesse espaço, este Departamento manifesta-se favoravelmente ao afastamento de seus docentes para ministrar as disciplinas no Curso de Gestão Educacional, bem como em relação ao termo aditivo da FUNDACTE (Fundação de Ciência, Tecnologia e Ensino) por regularizar e gerir a receita que resulta do Curso. (UNESP, 1998a, f. 892, grifos meus)

Durante a coleta de dados deste processo, o pedido de afastamento dos docentes de suas atividades na UNESP para se dedicarem exclusivamente ao curso de especialização solicitado pelo Departamento e também pela Comissão Permanente de Pesquisa (CPP) chamou a atenção, pois esse fato não foi constatado em outros cursos da amostra analisados. Existe referência sobre este aspecto apenas no âmbito do diálogo entre a CCPG e a Coordenação deste curso da FCT. Depois de descrever sumariamente o processo do curso de especialização em Gestão Educacional, o relator da CCPG faz a seguinte observação:

Entendo, todavia, ser contra o princípio de gratuidade e da opção preferencial pelo RDIDP que rege a Universidade pública, o pagamento de horas/aula aos docentes ou qualquer outra forma de remuneração ao corpo de docentes e servidores técnico-administrativos pertencentes ao corpo regular da Universidade. Entendo, outrossim, que esses princípios, estabelecidos em lei, se sobrepõem às normas aprovadas pela Congregação da FCT em 21/06/2001 [“Normatização de atividades remuneradas na Faculdade de Ciências e Tecnologia”], assim como sugerem que o estabelecido no artigo 13 da Resolução UNESP – 71, de 06/09/2001 que se referem apenas à cobrança de taxas que cubram o investimento material exigido para a organização do curso.

Ademais, como um elemento a mais para avaliar como inteiramente inadequada a cobrança de mensalidades, tendo em vista um razoável acréscimo de rendimentos para além dos proventos advindos do contrato de trabalho definido como integral e exclusivo, é a limitação da produção científica recente de alguns membros do corpo docente, que com muita dificuldade atingem os padrões mínimos indispensáveis à participação em atividades de Pós-Graduação da UNESP. Entendo também que por significativos que possam ser os méritos profissionais [...] [do docente portador do título de especialista], apenas um curso de Graduação e uma Especialização não são suficientes para justificarem a sua participação como especialista num curso de Pós-Graduação proposto pela UNESP. **Para decisão em plenário.** (UNESP, 1998a, f. 905, grifos do autor)

Com a emissão desse parecer à CCPG, em despacho, decide-se pela retirada do assunto da ordem do dia, sendo devolvido para a reanálise em novo parecer. No novo documento, o relator indica que, apesar da existência da proposta da 3ª edição, não constava no processo o relatório final da 2ª que já havia sido concluída. Salientava que o gerenciamento do curso seria realizado a cargo da Fundação de Ciência, Tecnologia e Ensino (FUNDACTE) – fundação de apoio da unidade universitária – e que previa “o afastamento

dos professores do departamento para esse fim”, fato que poderia “trazer implicações negativas para futuras solicitações de contratação de docentes.” (UNESP, 1998a, f. 907)

Ao analisar o corpo docente do curso, “constituído por 10 profissionais, sendo 09 professores e um especialista. Dentre os Professores, são 7 doutores da FCT, 1 da UnB e 1 da Universidade Católica Dom Bosco (MS)” (UNESP, 1998a, f. 907), o relator sugere a substituição de 3 docentes com produção científica insuficiente, ou seja, menos do que uma artigo em periódico científico a cada três anos. Além disso, ressalta que

A receita do curso de especialização, que deverá contar com 60 alunos, durante o período de 18 meses (e não 20, conforme inicialmente enunciado) é de R\$ 254.100,00. O corpo docente, dependendo da titulação, deverá receber entre R\$ 60,00 e R\$ 100,00 por h/a. [...] [O coordenador] deverá receber R\$ 949,45 mensais ou um total de R\$ 18.989,00, em cálculo feito sobre 20 meses. Note-se que a coordenação do curso de especialização recebe, de modo não justificado, conforme a exigência do §1º do Artigo 13 da Resolução UNESP [nº] 71 [de 2001], mais de 2½ a comissão de um coordenador de Programa de Pós-Graduação em sentido estrito, cujo vice-coordenador nada recebe.

Em conclusão, entendo ser contra o princípio da gratuidade e da opção preferencial pelo RDIDP, que rege a Universidade pública, o pagamento de hora/aula a docentes da UNESP. Ademais, considerando que mesmo o caput do Artigo 13 da Resolução UNESP 71, de 06/09/2001, como a ‘Normatização das atividades remuneradas’, aprovada na Congregação da FCT, em 21/06/2003, que ferem esses princípios gerais, exigem a aprovação da Congregação, entendo como de discutível legalidade a delegação (em data não enunciada no Processo) dessa atribuição à Comissão Permanente de Pesquisa da Unidade. **Para ser deliberado em plenário.** (UNESP, 1998a f. 908, grifos do autor)

A CCPG então, após esse parecer, decide não aprovar a 3ª edição do curso e retornar o processo a FCT para maiores esclarecimentos quanto à questão do afastamento dos docentes, da produção acadêmica dos docentes, da receita do curso, além da definição do público-alvo e da atualização das ementas e bibliografia das disciplinas, aspectos constatados acima.

Até a anexação da carta de esclarecimento da Coordenação sobre os fatores mencionados no parecer, consta no processo do curso o encaminhamento do relatório final da 2ª edição. Na carta com dezenove páginas de extensão a Coordenação procura esclarecer os questionamentos realizados pelo relator e o despacho da CCPG. Ainda nesta carta observa-se a solicitação para alteração da Coordenação do curso, o Vice-coordenador assume o cargo de Coordenador e um dos docentes o de Vice-Coordenador, e são anexados os currículos dos docentes citados no parecer como improdutivos, os programas de duas disciplinas que não constavam no processo e uma nova previsão orçamentária para o curso.

Sobre o afastamento de docentes do Departamento de Educação e o respectivo pagamento de horas/aula, a (nova) Coordenação do curso argumenta que

O que está sendo denominado “**afastamento**” de docente para ministrar aulas na 3ª Edição do curso de especialização – lato sensu “gestão educacional”, não pode ser caracterizado como **distanciamento** ou “**deixar de lado**” suas atividades de docência na graduação, pós-graduação ou obrigações outras, ou seja, seus compromissos cotidianos com ensino, pesquisa e extensão. **NENHUM PROFESSOR TEM SE AFASTADO INTEGRALMENTE** para ministrar aulas nos cursos de especialização. (UNESP, 1998a f. 1173, grifos e maiúsculas do autor)

Nesse excerto nota-se a ênfase de que os docentes não se afastariam integralmente das suas atividades para ministrarem aulas no curso de especialização. Possibilita, no entanto a pressuposição de que se poderia, então, haver um afastamento parcial das suas atividades na universidade. Continuando,

Essa atividade de docência é pontual no calendário do professor (são cargas horárias em média de 30 h/a por disciplina, que corresponde a 03 encontros quinzenais, realizados aos sábados). Tudo tem sido feito conforme prevê a legislação para estes casos, não havendo, nenhuma questão legal a resolver. Cada docente solicita ao seu Departamento a autorização para ministrar as aulas nos dias previstos no cronograma do curso, sem se afastar das suas atividades normais, nem conflitar com outras disciplinas pelas quais é responsável na FCT, a exemplo do que tem ocorrido em vários outros cursos [de especialização]. Portanto, não pode ser caracterizado como afastamento e não cabe, neste caso, o uso da argumentação de que poderia prejudicar futuros pedidos de contratação docente. Em relação a este argumento, cumpre lembrar que o professor não contabiliza estas horas/aula ao relatar suas atividades de docência nos diferentes relatórios que faz porque não faz parte de sua atribuição de aulas para o ano letivo. (UNESP, 1998a, f. 1173)

Primeiramente, são apresentados nitidamente os procedimentos e o funcionamento normal de um curso de especialização na unidade universitária. O Coordenador não compreende, talvez por ter assumido a atividade de coordenação no andamento do processo, que o parecer emitido pelo Departamento e pela CPP previa o afastamento dos docentes das atividades ligadas ao RDIDP para ministrarem aulas no curso de especialização. Se “o professor não contabiliza estas horas/aula [do curso] ao relatar suas atividades de docência nos diferentes relatórios que faz porque não faz parte de sua atribuição de aulas para o ano letivo”, pode-se inferir, portanto, que as atividades realizadas nos cursos de especialização (aulas, orientação, concepção, implementação, organização e gestão do curso, entre outros) constituem-se como atividades paralelas às atribuições funcionais destes docentes.

A Coordenação ao mesmo tempo destaca que

Quanto ao pagamento aos docentes da UNESP, lembramos que fazemos conferência em outras instituições e essa atividade é, em geral, remunerada. Recebemos atestado e pagamos IR [Imposto de Renda] sobre recebimento extra. A própria FAPESP [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo] remunera conferencistas e o faz muito bem, seja ele docente ou não de instituições do Estado. **Lembramos que os cursos lato sensu sempre são pagos e sobrevivem apenas da receita das mensalidades pagas pelos alunos. De acordo com a legislação vigente o pagamento de professores, coordenador e vice-coordenador são os mesmos adotados nos outros cursos. Portanto, deve ocorrer de acordo com as normas vigentes e as regras para este tipo de curso.** Isso significa a valorização das titulações docentes. Os valores foram buscados na FAPESP e outros órgãos.

A propósito, ressaltamos que a legislação para curso lato sensu impõe ao coordenador a responsabilidade pelo pagamento de 25% caso ocorra algum prejuízo. (UNESP, 1998a, f. 1174, grifos meu)

Com relação ao último parágrafo do excerto acima, se desconhece a existência desta regulamentação no âmbito da UNESP; talvez o Coordenador se refira erroneamente ao documento específico da FCT, “Normatização de atividades remunerada na Faculdade de Ciências e Tecnologia”, o qual prevê no caso de um curso que “Havendo mais despesa do que receita a diferença será dividida conforme: 50% a ser pago pela fundação interveniente; 25% pela Unidade; 20% pelo departamento pertinente e **5% pelo coordenador do projeto.**” (UNESP, 1998a, f. 596, grifos meus)

A respeito da produção acadêmica dos docentes do curso, a Coordenação informava, primeiramente, que um dos docentes havia pedido seu desligamento do curso devido ao ingresso na UnB (Universidade de Brasília). Destaca que outro com pós-doutorado, que exerce atividades no Programa de Pós-graduação da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), sendo professor aposentado da FCT, continuaria na composição do corpo docente do curso devido ao seu profundo conhecimento e experiência na disciplina sob sua responsabilidade. Informa também a substituição de um docente especialista por outro docente doutor da UNICAMP, a inclusão de outro docente (com pós-doutorado) no quadro e enfatiza a produção acadêmica de um docente questionado no parecer da CCPG através da observação de que este tinha produzido 4 trabalhos em anais de eventos científicos.

Sobre os vencimentos relativos ao Coordenador do curso, argumentou-se que

Se o coordenador receberá uma quantia que redunde ser relativamente grande – sem a quebra sempre ocorrida –, isso se explica pelo fato de ser uma árdua tarefa a de coordenar cursos multidisciplinares cujos alunos, em grande maioria, não estão habituados ao novo contexto em que se deverá observar o rigor acadêmico e eficácia da orientação. Além disso, coordenar professores requer trabalho de acompanhamento e assessoramento constante,

especialmente em relação àqueles professores de outras cidades. (UNESP, 1998a, f. 1188)

A afirmação talvez possa comprometer a assertiva anteriormente dada pelo Coordenador, uma vez que este também é docente no curso. Afirmava-se, como se observou, que “Essa atividade de docência [e por extensão, de Coordenação,] é pontual no calendário do professor” (UNESP, 1998a, f. 1173). A argumentação, ao contrário, sugere que a participação em cursos de especialização na UNESP, como Coordenador e docente, por exemplo, exige grande empenho, o que prejudicaria as atividades funcionais no RDIDP.

No parecer da CCPG quanto à resposta da Coordenação do curso observa-se o atendimento da entrega do relatório da 2ª edição e o esclarecimento das dúvidas diagnosticadas, afirmando-se que efetivamente “não existe afastamento dos professores das obrigações específicas exigidas no contrato laboral com a Universidade.” (UNESP, 1998a, f. 1330) Com relação aos outros aspectos, para o relator estes foram melhor esclarecidos; contudo,

A única restrição que ainda persiste é quanto à peça orçamentária, que apesar da indiscutível legalidade formal e das justificativas apresentadas pela [Coordenação] [...], continuo achando exageradas, se tomadas comparativamente, assim como não posso estar de acordo com a utilização de Fundações no seio da Universidade Pública. Posta essa observação, de caráter subjetivo, declaro, por fim, que reconhecida a qualidade e o valor do curso, o processo pode ser considerado **aprovado** e seguir a tramitação normal. (UNESP, 1998a, f. 1331, grifos do autor)

Outro elemento observado no processo administrativo do curso é a questão da produtividade científica dos docentes e sua relação com a produção acadêmica derivada das atividades do curso. No relatório final da 3ª edição, após indicar a alteração de dois docentes do curso (afastamento para estudos e problemas de saúde), a Coordenação afirma que

Por fim, destacamos ainda a compra de um computador completo que foi doado ao Departamento e **o procedimento que este curso vem mantendo de organizar uma publicação no formato de livro contendo textos de docentes do curso tratando de assuntos relacionados à sua disciplina.** Nesta edição o livro foi organizado pelos Profs. [...], sendo que avançamos um pouco mais organizando um livro com textos de professores do curso que se dispuseram a apresentar sua contribuição, assim como incluindo textos de outros professores brasileiros e estrangeiros. O projeto deste livro está em fase de análise por uma editora que se interessou pelo projeto, enquanto aguardamos o retorno. **A publicação contará com a contrapartida do curso em relação a uma parte do pagamento de gastos, pois fomos capazes de manter uma planilha favorável a este procedimento.** (UNESP, 1998a f. 1384, grifos meu)

No parecer do Departamento de Educação sobre o relatório final da 3ª edição, entendia-se que esta iniciativa de publicação “Além de contribuir para a divulgação do Curso, também cumpre uma exigência acadêmica e científica, cada vez mais presente na Universidade.” (UNESP, 1998a, f. 1671) Na proposta da 4ª edição, enfatizavam-se os resultados obtidos nas edições anteriores como justificativa para a realização do curso, entre eles, as seguintes publicações: (1) um livro de resumos das monografias da 1ª edição do curso, (2) uma monografia que, posteriormente, tornou-se livro⁷¹ e (3) um livro, publicado em 2008 por uma editora *qualis A* pela avaliação da CAPES, conforme destacado pela Coordenação no excerto acima.

A iniciativa da publicação como sistematização das atividades de discentes e docentes do curso de especialização em Gestão Educacional, do ponto de vista da produção científica, constitui-se como forma da divulgação dos resultados obtidos pelo curso e, simultaneamente, uma estratégia para o atendimento às exigências estabelecidas pela CCPG, sendo neste caso particular, financiado a partir do saldo positivo das receitas provindas da cobrança de taxas e mensalidades aos alunos.

Ainda na oportunidade da proposta da 4ª edição, o corpo docente do curso era apresentando pelo seu histórico de docência bem sucedida (baseado na avaliação dos alunos em outras edições), com larga experiência na graduação e pós-graduação, além do desenvolvimento de pesquisas, publicações e orientações acadêmicas e científicas nas disciplinas de sua responsabilidade, justificando, portanto, “a proposição de mais de uma disciplina para alguns deles” (UNESP, 1998a, f. 1788). Dos 8 docentes desta edição, 6 eram doutores em RDIDP pela UNESP, 1 doutor e 1 especialista, ambos, de outras IES. Não havendo referência da participação dos docentes da universidade em mais de um curso de especialização, a CPP destacava que “entre os oito professores do curso, cinco ministrarão duas disciplinas no período do curso, não excedendo a carga horária de 70 horas/aula.” (UNESP, 1998a, f. 1975) A problematização da composição do corpo docente do curso e por extensão da Coordenação, bem como, de outros elementos discutidos acima, fornecem subsídios importantes para a análise da dinâmica do curso e do sistema de avaliação nas diferentes edições.

Para a 1ª edição, segundo sua proposta inicial, eram previstas 55 vagas para o curso, sendo que sua realização estaria condicionada a no mínimo 30 participantes devido à

⁷¹ GOMES, Delarim Martins. **Competências e habilidades do diretor**. Campo Grande: Editora UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), 2003. Os outros dois livros não foram aqui relacionados para garantir o sigilo de seus organizadores.

viabilidade orçamentária. A seleção dos alunos realizou-se a partir da “ordem cronológica das inscrições” (UNESP, 1998a, f. 39), ou seja, falta de qualquer critério objetivo para além da posse do diploma de graduação. No relatório final desta edição constata-se que 65 alunos matricularam-se no curso, sendo divididos em duas turmas. Dos 65 alunos matriculados, 55 realmente frequentaram o curso, 10 desistiram (evasão de 15,4%), 54 foram aprovados e 1 reprovado.

“As aulas foram ministradas nas dependências da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP e no SENAC de Presidente Prudente” (UNESP, 1998a, f. 281) através de aulas expositivas, leituras de textos, resoluções de problemas, seminários, aulas práticas e oficinas pedagógicas, com ênfase na participação dos alunos em debates e estudos de caso. Segundo o relatório final, a avaliação realizou-se no decorrer de cada uma das disciplinas, por instrumentos estipulados pelos próprios docentes, e a aprovação condicionou-se à frequência mínima em 85% do total das aulas em cada disciplina e à obtenção da nota final mínima de 7 pelos alunos.

Considerando o fato de que o Curso foi de considerável importância [...], considerando o excelente aproveitamento dos alunos, considerando termos desde o final do ano de 2000 uma lista significativa de profissionais a espera do reoferecimento do Curso, estamos solicitando e esperando reabri-lo a partir de maio de 2001, refeito calendário apresentado no corpo deste relatório. (UNESP, 1998a, f. 281)

Devido à alta demanda, na proposta da 2ª edição foram previstas 100 vagas. No parecer da Comissão Permanente de Pesquisa constata-se o alerta para o número de vagas oferecidas, entretanto, a aprovação desta edição ocorreu em todas as instâncias competentes. Com o encaminhamento do relatório final, observa-se que para as 100 vagas, 97 alunos matricularam-se no curso, sendo divididos em duas turmas. Dos alunos matriculados, 88 realmente frequentaram o curso, 9 desistiram (evasão de 9,3%), 76 foram aprovados e 12 reprovados.

Um questionamento realizado pela CCPG, na oportunidade de aprovação do relatório final da 1ª edição, corresponde à abertura de duas turmas sem a devida autorização prévia deste órgão, fato presente também na 2ª edição. Para o relator da CCPG,

[...] a Coordenação do Curso deveria ser mais rigorosa no atendimento das orientações formais de instrução dos processos e principalmente no atendimento da legislação vigente. Com relação ao desdobramento das turmas, por exemplo, a Coordenação deveria ter criado mecanismos mais eficazes na seleção dos alunos [...]. (UNESP, 1998a, f. 413)

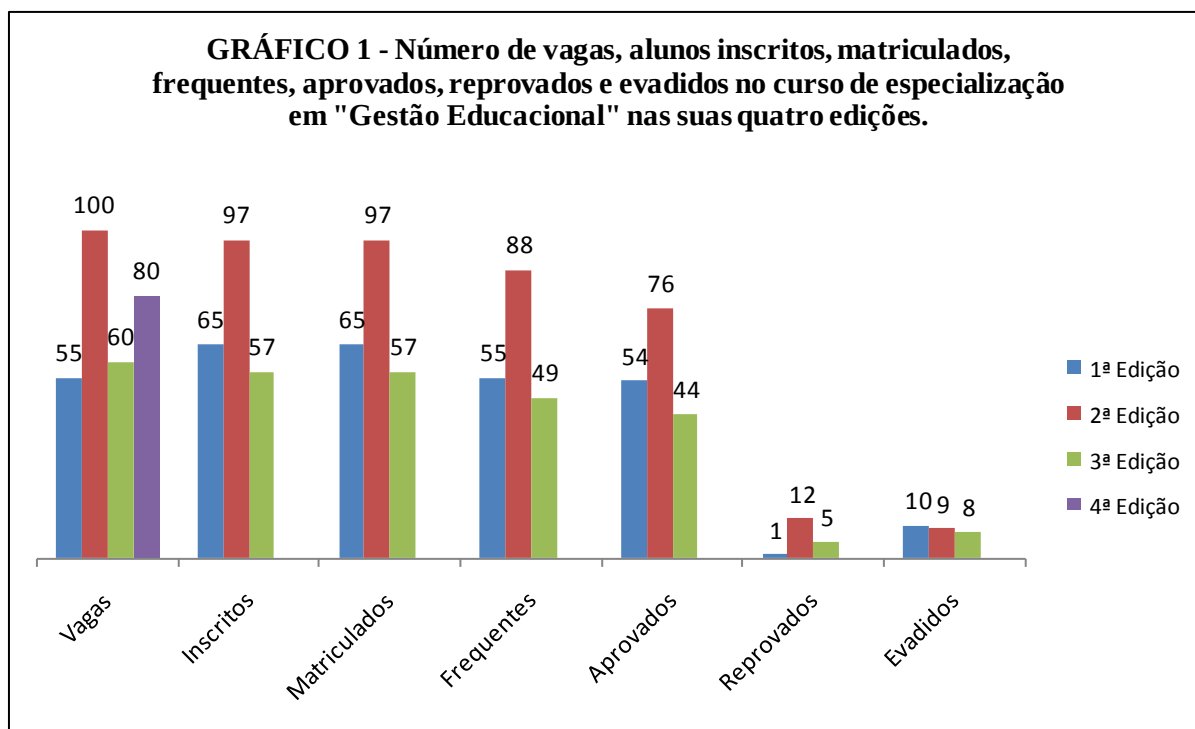
Atendendo estas solicitações, na 3ª edição ofertaram-se o máximo de 60 vagas em apenas uma turma. Dos 57 candidatos inscritos e alunos matriculados, segundo o relatório final, frequentaram o curso até o seu final 49 alunos, 8 desistiram (evasão de 14%), sendo que do total de alunos frequentes, 44 obtiveram aprovação e 5 foram reprovados. A ausência de maiores informações quanto aos procedimentos de inscrição, à metodologia de ensino e aos critérios de aprovação dos alunos nos relatórios finais da 2ª e 3ª edições sugere que esta se conservou desde a primeira oferta do curso.

Em todas estas edições constatou-se que os trabalhos monográficos dos alunos abordaram objetos de pesquisa relativos à área de gestão educacional e escolar, com temas diversificados e em boa medida relacionados às questões do cotidiano profissional destes. Portanto, infere-se que o curso tenha alcançado seus objetivos formativos nas três primeiras edições. É importante salientar a experiência deste curso em adotar a defesa pública das monografias com banca examinadora composta por 2 membros, orientador e docente convidado, como forma de avaliação dos trabalhos e dos conhecimentos aprendidos pelos alunos⁷².

Na 4ª edição, em andamento, consta a oferta de 80 vagas. Existe neste curso uma descrição mais detalhada sobre os procedimentos adotados para confecção das monografias, a periodicidade das aulas (quinzenalmente, em 24 meses, durante aos sábados em período integral), os critérios de avaliação das disciplinas e da monografia, bem como, os critérios para a inscrição e seleção dos candidatos, segundo os parâmetros estabelecidos na Resolução UNESP nº 78 de 2007.

A partir do GRÁFICO 1 observam-se, comparativamente, os dados citados anteriormente sobre as diferentes edições do curso de especialização em Gestão Educacional.

⁷² No parecer exarado pelo Departamento de Educação sobre o relatório final da 3ª edição, ressalta-se com relação aos trabalhos monográficos que os “Temas abordados estão adequados e pertinentes. Destaco como saldo positivo, o “despertar” para a carreira acadêmica, como resultado da elaboração de monografias, conforme critério citado no relatório.” (UNESP, 1998a, f. 1671)



Fonte: O autor, a partir de UNESP, 1998a.

Observação: Os dados da 4ª edição relativos aos inscritos, matriculados, frequentes, aprovados, reprovados e evadidos inexistem pelo fato do curso estar em andamento (2010).

Um primeiro destaque refere-se ao descompasso existente entre os números da 2ª edição do curso com as demais, principalmente relativo aos números de vagas, inscritos e matriculados. Este aspecto explica-se pelo fato de que na proposta do curso, a abertura das duas turmas já era prevista, diferentemente da 1ª edição, em que apenas uma turma foi prevista e no decorrer do curso, esta se desdobrou. Além disso, a 2ª edição teve um número considerável de interessados, assim como foi divulgado pela coordenação antes do curso ser aprovado e ofertado.

Outra questão importante é que nas três primeiras edições existe a coincidência entre o número de candidatos inscritos no curso e o dos que efetivamente se matricularam. Constatase que a motivação para isso seja a falta de critérios mais consistentes pela Coordenação para o processo de seleção, como também se verificou pela adoção do procedimento “ordem cronológica das inscrições” (UNESP, 1998a, f. 39) Além disso, observa-se que o número de alunos reprovados na 2ª edição é significativo (12%) comparado com as demais edições.

De certo modo, todas as questões tratadas sobre o curso de especialização em Gestão Educacional, direta ou indiretamente, parecem remeter-se ao orçamento do curso. Neste sentido, apresentam-se os dados financeiros incorporando uma nova dimensão igualmente importante como as tratadas até o momento para sua compreensão mais nítida.

Na 1ª edição, a princípio, previa-se que a receita financeira do curso seria gerada da arrecadação total correspondente a soma das taxas de inscrição dos candidatos e das mensalidades pagas pelos alunos num período de 20 meses (duração do curso). Na previsão orçamentária desta edição, considerando-se o mínimo de 30 participantes, 11 teriam desconto de 40% por pertencerem ao SENAC, instituição responsável pela solicitação do curso e que ofereceu à Coordenação a contrapartida na divulgação e no oferecimento do espaço para a realização das atividades do curso. Com o gerenciamento financeiro a cargo da FUNDACTE, na proposta desta edição afirma-se que

O total da receita será administrado na seguinte forma: 30% serão destinadas à Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente (incluindo a porcentagem destinada à Fundação da Unidade), os onze alunos do SENAC terão desconto de 40% sobre a matrícula e as mensalidades; o Coordenador e o vice-coordenador receberão 16,25% [nessa folha do processo existe uma marcação a lápis na forma de círculo neste percentual indicando uma diminuição para 12%] e 10% [*idem*, com uma diminuição de 6%] do total da receita. O restante (43,5%) será destinado conforme os itens 1 a 3 (outros pagamentos) [pagamento dos docentes responsáveis pelas disciplinas e material permanente] da previsão orçamentária. Caso no final do curso, depois de todos os pagamentos necessários, reste montante de Caixa, este montante será repassado ao Departamento que coordena o curso para a compra de material necessário à pesquisa e para o pagamento das despesas iniciais com o próximo curso. (UNESP, 1998a, f. 36)

No demonstrativo financeiro a receita total do curso decorreu de três fontes: matrículas, mensalidade e recebimento de apostilas. No total de R\$ 214.651,08 arrecadados, corresponderam às matrículas, mensalidade e recebimento de apostilas, respectivamente, os valores de R\$ 7.344,00, R\$ 203.761,85 e R\$ 3.545,23. Do total de recursos houve a destinação de R\$ 21.108,77 à FUNDACTE, R\$ 9.499,66 à FCT, R\$ 9.499,66 ao Departamento de Educação e, ainda, uma diferença repassada ao Departamento e à FCT após a conclusão do curso em R\$ 23.223,67. No total repassaram-se para estes três órgãos o valor de R\$ 63.331,76.

No caso dos dispêndios do curso, estes são descritos com relação ao pagamento da secretária, despesas de consumo, custo com docentes e coordenação, material permanente e outras despesas diversas. Para a secretária pagou-se R\$ 21.055,14 referentes à folha de pagamento, cesta básica, vale transporte, FGTS, GRPS, 13º salário, férias, contribuições sindicais, PIS, encargos sociais pagos pela FUNDACTE e exame médico admissional.

Com as despesas de consumo (material de consumo, serviço de café do SENAC, telefone, cópias e despesas postais) contabilizou-se um gasto total de R\$ 9.981,01. Aos docentes e ao Coordenador do curso foram desembolsados R\$ 23.283,14 de pró-labore, R\$

38.100,00 de bolsas de estímulo e auxílio à pesquisa, R\$ 19.500,00 de serviços e R\$ 5.714,44 de INSS, totalizando R\$ 86.597,85. Para os gastos com material permanente (aquisição de retroprojetor, computador, TV e vídeo, arquivo e ar condicionado) e outras despesas diversas (devolução de valor cobrado indevidamente, devolução de matrícula, publicidade, transferência de contrato e despesas gerais) os valores correspondem, respectivamente, R\$ 3.966,00 e R\$ 1.708,40. Assim, somando-se o total das destinações da 1ª edição observa-se que foram gastos R\$ 187.678,16, sendo que dos R\$ 214.651,08 arrecadados existiu um resíduo financeiro de R\$ 26.972,93.

Na 2ª edição a receita financeira originou-se do pagamento das taxas de inscrição pelos candidatos (R\$ 35,00), matrícula (R\$180,00) e 19 mensalidades de cada aluno (R\$ 180 com desconto e R\$ 200 sem desconto). O total de arrecadações com estas fontes correspondeu, conforme o demonstrativo financeiro do relatório final, ao valor de R\$ 286.484,17, sendo que do total obtido 30% destinaram-se à unidade universitária proponente do curso (FCT), correspondente à R\$ 85.945,25.

Com relação às despesas para a manutenção do curso, estas foram alocadas da seguinte forma: R\$ 13.579,79 para a secretária, R\$ 17.237,04 aos encargos sociais, R\$ 2.426,00 aos serviços bancários, R\$ 417,50 para a divulgação do curso, R\$ 1.499,64 aos serviços de terceiros, R\$ 3.801,35 ao material de consumo, R\$ 4.763,58 em contas telefônicas, R\$ 1.742,72 em despesas de alimentação, R\$ 8.741,00 ao material permanente, R\$ 4.037,05 ao serviço de cópias e R\$ 725,12 ao serviço de correspondência.

Além disso, contou-se como despesa com o corpo docente o pagamento de horas/aula (pró-labore), orientação de monografias e exercício do cargo de Coordenador e Vice-coordenador. Destaca-se que para o pagamento das horas/aula existia uma diferenciação conforme a titulação do docente, R\$60,00 para especialista, R\$ 100,00 para doutor e R\$ 120,00 para livre-docente. O Coordenador recebeu o valor de R\$ 58.200,00 referentes às atividades do cargo, horas/aulas e orientação de monografias (21 no total). Para a Vice-coordenação, apenas com referência às atividades do cargo, o valor recebido foi de R\$ 20.000,00.

Aos demais docentes do curso, totalizou-se o pagamento de R\$ 46.800,00 referentes às horas/aulas e a orientações das monografias. Um dado importante é a existência de certa disparidade entre a distribuição de monografias por docente, uma vez que alguns docentes acumulam mais de 20 orientações e outros não orientaram nenhuma.

Finalmente, na 2ª edição o total de despesas do curso contabilizou-se em R\$ 194.170,79, sendo que a diferença entre o total das receitas e a soma das despesas e dos repasses, existiu um resíduo financeiro de R\$ 6.368,13⁷³.

Na previsão orçamentária para a 3ª edição constata-se que a arrecadação total da receita do curso proveria de duas fontes: as taxas de matrículas (R\$ 35,00) e mensalidades (20 parcelas de R\$ 210,00). Entretanto, na verificação dos demonstrativos financeiros constantes no relatório final desta edição, a receita foi obtida pelo pagamento de taxas de inscrição, matrículas e mensalidades. Somando-se as três fontes, obteve-se o valor total de R\$ 215.773,68, sendo que destes 30% destinaram-se à FCT e 5% à TCDU (Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento Universitário), respectivamente, R\$ 64.668,49 e R\$ 10.772,13. Assim, a receita total, já descontado os valores mencionados, foi de R\$ 140.000,00.

Os elementos e valores com as despesas do curso foram de R\$ 1.367,89 para material de consumo, R\$ 783,71 com diárias de hotel, R\$ 8.566,37 em *coffee break*, R\$ 3.227,29 com passagens, R\$ 14.746,61 com a secretária, R\$ 12.000,00 com a secretária da FUNDACTE, R\$ 6.585,00 para o pagamento dos encargos sociais, R\$ 9.560,00 para aquisição de computadores e multimídia, R\$ 1.829,00 em serviços telefônicos e R\$ 1.469,90 em serviços bancários. Totalizou-se com estas despesas R\$ 106.935,77.

Contabilizaram-se também nas despesas o pagamento ao corpo docente e Coordenação do curso. O Coordenador, por exemplo, recebeu o valor de R\$ 22.582,00 referentes às atividades do cargo e horas/aula. Os docentes receberam pelas horas/aula ministradas o total de R\$ 25.200,00. Acrescentam-se ainda os valores das orientações de monografias em R\$ 9.412,60. Com relação a esta última despesa constata-se que apesar de existir uma distribuição de orientações entre todos os docentes do curso, ainda visualiza-se certa disparidade, pois, alguns possuíam 9 orientações e outros, a maioria, apenas uma⁷⁴.

Somando-se os valores das despesas totais encontra-se o valor de R\$ 118.843,00. A diferença entre a receita, já descontados os 35% da FCT e TCDU, e as despesas originou um resíduo financeiro de R\$ 21.156,97.

⁷³ Consta no relatório final desta edição que “O saldo restante será repassado após o recebimento de mensalidades em atraso para FCT de acordo com as normas aprovadas pela congregação em reunião de 21/06/2001 conforme segue: Unidade = 30%; Departamento preponente = 50%; Biblioteca e documentação = 10%; e Fundo de Divulgação para novos cursos = 10%” (UNESP, 1998a, f. 932)

⁷⁴ No relatório existe a observação de que “Tendo em vista que os temas das monografias: ‘Formação continuada de professores: uma realidade possível’; ‘As metodologias e teorias da alfabetização e o papel do coordenador pedagógico’; ‘O ensino de Ciências naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental: por um ensino de Ciências com eficiência’; não puderam contar com a orientação dos professores que ministraram disciplina no Curso devido à especificidade dos temas, foram convidados os professores [...] (professores do Departamento de Educação desta Unidade) para orientar as referidas monografias. Esse procedimento foi adotado sob a orientação da Seção de Pós-Graduação.” (UNESP, 1998a, f. 1401)

Para a 4ª edição, atualmente em andamento, existe apenas planejamento orçamentário do curso. As receitas continuam sendo provenientes das três fontes das outras edições, taxas de inscrição, matrículas, e mensalidades, delineando-se a soma destas no valor total de R\$ 420.000,00. Calculam-se como despesas do curso o pagamento de pró-labore ao corpo docente, Coordenador e Vice-coordenador, encargos sociais, diárias (corpo docente, Coordenador e Vice-coordenador), material permanente e de consumo, serviços a terceiros, além do recolhimento de 30% à FCT, 10% à FUNDACTE e 10% à TCDU do total de receita. Finalmente, o balanço da receita e despesas, segundo o orçamento financeiro previsto, é nulo.

A análise dos elementos principais inerentes à dinâmica do curso de especialização em Gestão Educacional possibilita, neste momento, um diagnóstico mais sistemático para delineamento das suas características.

Primeiramente, observou-se que os objetivos do curso durante as sucessivas edições foram modificados em todas as edições, não existindo uma clareza quanto à dimensão formativa específica desse curso de especialização. Contudo, constatou-se uma ideia geral de formação continuada específica na área de gestão educacional com ênfase na aplicação profissional dos conhecimentos aprendidos e compreensão mais geral e crítica do significado da gestão educacional e escolar na perspectiva democrática e participativa. O aumento da carga horária do curso, a adoção da defesa pública de monografias e a reestruturação curricular, neste sentido, possivelmente tenham contribuído para a formação dos alunos.

A demanda existente por este tipo de formação na região de Presidente Prudente e a contribuição da FCT neste atendimento, a partir da oferta de formação profissional na área de gestão educacional aos profissionais da educação, de certo modo fortaleceu a relação universidade e sociedade local. Provavelmente, estes sejam os aspectos mais relevantes cumpridos pela oferta do curso de especialização em Gestão Educacional.

Por outro lado, a análise também evidenciou algumas questões candentes relacionadas à oferta de cursos pagos no interior da universidade pública e à forma pela qual a UNESP, no caso a CCPG, tem dialogado com esta situação.

Observou-se que uma das justificativas para a oferta deste curso foi a contrapartida financeira dada à unidade universitária para a aquisição de equipamentos, reformas, financiamento das atividades científicas (pesquisas e divulgação da produção científica), bem como recursos para a manutenção das atividades fim da universidade.

Outro elemento de igual importância verificado foi o conflito existente entre os componentes do curso e a CCPG no cumprimento ou não das normas e regulamentos internos para a oferta de cursos de especialização. Seja pela improdutividade científica de alguns

docentes, pelos ganhos financeiros elevados por parte de outros, ou mesmo pela tentativa de exercer atividades preferencialmente neste tipo de curso, a análise parece explicitar algumas questões latentes na oferta dos cursos de especialização na UNESP.

Igualmente, a descoberta de uma normatização específica para a FCT que estabelecem diretrizes e porcentagens de repasse financeiro a diferentes órgãos da unidade quando da oferta de cursos pagos, dentre eles os de especialização, bem como, o questionamento deste procedimento pela CCPG, corroboram de algum modo o conflito mencionado anteriormente.

Estas são algumas questões específicas ao curso de especialização em Gestão Educacional que sugerem que o prosseguimento da investigação para outros poderá contribuir ou mesmo suscitar a identificação de elementos comuns e específicos da PGLS na UNESP. Vejamos a dinâmica específica da oferta do curso de especialização em Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais.

4.2 Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais (2000-2005)

A oferta do curso de especialização em Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais na Faculdade de Ciências e Letras (FCL), *campus* de Araraquara, tinha como finalidade principal “preparar os dirigentes de Escolas para enfrentar o desafio da busca de alternativas para a melhoria da qualidade de ensino como para o desenvolvimento de competências específicas no trato com a gestão participativa.” (UNESP, 1999, f. 6) Para a consecução deste objetivo, a Coordenação e o corpo docente do curso ambicionavam como objetivos específicos:

- [1] Formar planejadores e gestores educacionais com capacidade para exercer a liderança participativa;
- [2] Aperfeiçoar as experiências dos gestores com vista à mudança de paradigmas no sentido de dar respostas a uma política educacional inovadora e compromissada com a sociedade brasileira atual;
- [3] Qualificar os profissionais a exercerem liderança em suas equipes de trabalho e a organizarem o planejamento com base nas características da clientela de cada instituição;
- [4] Desenvolver capacidades no sentido da compreensão dos métodos e técnicas do moderno processo de ensino-aprendizagem. (UNESP, 1999, f. 9)

É compreensível que este curso direcionava-se, principalmente, para a formação, o aperfeiçoamento e a qualificação dos gestores da educação em efetivo exercício, mas também

incluíam os egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, possíveis profissionais que atuariam neste setor. No parecer relativo à proposta de oferta da 1ª edição, exarado pela Congregação da FCL, o relator expressa esta premissa ao entender que

O objetivo do Curso é oferecer a esses profissionais uma oportunidade para melhorar, ampliar e atualizar seus conhecimentos em matéria de administração escolar. Diante da crescente demanda por curso de especialização – fruto da percepção de que hoje em dia o graduado precisa continuamente reciclar-se e diversificar suas competências – o Curso responde à carência de pessoal preparado para gerir estabelecimentos de ensino de forma ágil, criativa e competente. Mais do que simplesmente treinar burocratas, o Curso busca formar profissionais que saibam lidar com questões como qualidade de ensino, qualificação docente, rendimento escolar, compromisso social. (UNESP, 1999, f. 97)

A formação, o aperfeiçoamento e a qualificação deste curso de especialização, portanto, evidencia como objetivos (1) a provisão de conhecimentos técnicos para gestores educacionais e profissionais da educação e (2) a atualização de informações e conhecimentos científicos numa perspectiva de educação continuada.

Entretanto, um terceiro objetivo implícito deste curso era (3) a atuação “como ponte entre os cursos de graduação e pós-graduação preparando uma clientela potencial para o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar” (UNESP, 1999, f. 284), aspecto também presente no curso de especialização em Docência da Educação Infantil ofertado pela mesma unidade universitária, como se verá adiante.

No caso da justificativa para sua oferta, inicialmente identifica-se no parecer supracitado a crescente demanda atual por formação continuada no sentido de aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos já adquiridos pelos profissionais da área de gestão educacional. De acordo com o relator,

Deve-se ressaltar ainda que iniciativas desse tipo vêm ao encontro da atual situação da Universidade pública, que precisa estar atenta ao contexto nacional e à sua própria realidade, e reconhecer a premência de sua atuação na prestação de serviços à comunidade, contribuindo para estabelecer parâmetros de qualidade e seriedade no âmbito da Pós-Graduação *lato sensu*. (UNESP, 1999, f. 99-100)

Esta percepção é enfatizada nas diferentes propostas de oferecimento e reoferecimento do curso em que se constata a justificativa de que

A demanda por cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e Extensão Universitária vem crescendo nos últimos cinco anos, tendo em vista a necessidade premente de que profissionais, já engajados no mercado de trabalho, atualizem-se constantemente. Esta experiência tem sido importante para o

repensar da própria docência, já que aprofunda o trato das questões concretas da vida profissional em sociedade.” (UNESP, 1999, f. 7-8)

Na proposta da 4ª edição, a Coordenação acrescentava que para esta “Edição do Curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, contamos com um enorme número de interessados” (UNESP, 1999, f. 347). Além desta demanda de interesse, enfatizava-se a própria essência específica das atividades de ensino realizadas pela FCL, a formação de administradores públicos, economistas, cientistas sociais e profissionais na área de letras, além de mestres e doutores nas áreas de Letras, Linguística, Educação Escolar, Sociologia e Economia.

É neste sentido de consolidar atividades que têm tido repercussão positiva na comunidade regional, que foi organizado o curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, na certeza de que a iniciativa irá ao encontro de demandas já estas identificadas e ligadas às Prefeituras da região, ao governo estado e às empresas privadas. (UNESP, 1999, f. 8)

No entendimento da Coordenação e dos docentes do curso duas seriam as justificativas possíveis para a sua oferta: (1) a existência na atualidade de uma demanda por curso de PGLS na área da gestão educacional na perspectiva da educação continuada, tanto no setor público quanto no setor privado; e (2) o correspondente papel da UNESP no atendimento a esta demanda, através de um ensino com parâmetros mínimos de qualidade para esta modalidade de formação.

A estrutura didático-curricular do curso em todas as suas edições constitui-se por uma carga horária total de 420 horas. Esta carga horária, tanto na 1ª como na 2ª edição, foi composta por 300 horas/aula distribuídas em 10 disciplinas de 30 horas/aula cada uma e 120 horas dedicadas pelos alunos às atividades de orientação e confecção do trabalho de conclusão de curso (monografia).

Na 3ª e 4ª edição, observa-se uma modificação na carga horária das disciplinas e da monografia. Retiram-se 60 horas desta última e estas são realocadas nas diferentes disciplinas pela adição de 6 horas/aula em cada uma. A carga horária total do curso para estas edições, então, ainda é de 420 horas, porém 360 horas/aula dedicadas às disciplinas – 10 disciplinas de 36 horas/aula cada uma – e 60 horas à monografia.

Todas as disciplinas do curso foram ofertadas aos sábados em período integral, sendo divididas em dois blocos temáticos, um núcleo pedagógico e outro específico na área da gestão educacional. Na TABELA 9 visualiza-se esta divisão temática, bem como a composição das disciplinas específicas de cada núcleo:

TABELA 9 – Estrutura curricular, núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais” em todas as suas diversas edições.

NÚCLEO PEDAGÓGICO (72h)	NÚCLEO ESPECÍFICO (GESTÃO EDUCACIONAL) (252h)
	Teoria Geral da Administração (36 h)
	Comportamento Organizacional (36 h)
	Relações Interpessoais (36 h)
	Política e Gestão Educacional (36 h)
	Elaboração e Análise de Projetos (36 h)
Metodologia de Ensino (36 h)	Formação de Lideranças Educacionais (36 h)
Metodologia da Pesquisa aplicada à área da Gestão Educacional (36 h)	Concepções Educacionais e Propostas Pedagógicas (36h)
	Gestão Escolar (36 h)

Fonte: UNESP, 1999.

Os títulos e as ementas das disciplinas, de acordo com as propostas de oferecimento e reoferimento do curso, foram organizadas pelo corpo docente ao considerar as necessidades específicas da formação de gestores para a atividade da gestão escolar com criatividade e qualidade, em consonância com os pressupostos legais vigentes na época da oferta⁷⁵.

Com relação ao corpo docente do curso, este foi constituído por um grupo de 10 professores doutores em RDIDP da UNESP, com exceção apenas de um docente portador do título de mestre. Pertenciam a cinco Departamentos distintos da FCL, a saber: (1) Ciências da Educação, (2) Didática, (3) Psicologia da Educação, (4) Administração Pública e (5) Antropologia, Política e Filosofia.

Tanto na proposta de oferecimento quanto na das outras edições, destacava-se a iniciativa inovadora pela ação interdisciplinar dos docentes do curso, que lecionavam em diferentes áreas da graduação na unidade universitária, além de possuírem experiência em pesquisa e orientação de alunos da graduação e da PGSS. Ao analisar a proposta da 1ª edição, o relator da Congregação da FCL, ressaltava que

O currículo desses docentes certifica sua formação em instituições de superior prestígio, sua ampla produção científica (publicações, apresentação de trabalhos em eventos especializados, atividades de organização e coordenação em eventos), sólida experiência em orientação acadêmica (Graduação e Pós-Graduação), além de marcado envolvimento com a gestão da universidade (desempenho de cargos administrativos, atuação em órgãos colegiados, participação de comissões, etc.) Parte desses docentes já atua na

⁷⁵ Referem-se (1) a Resolução CFE nº 2 de 1969, que definia as antigas habilitações em licenciaturas plenas (Magistério das disciplinas especializadas do Curso Normal de nível médio; Educação de Excepcionais; Orientação Educacional; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar para atuar no 1º e 2º graus) e licenciaturas curtas (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, para atuação apenas no ensino de 1º grau) para os cursos de Pedagogia; e (2) a Lei nº 9.394 de 1996 (LDB). Destaca-se que a Resolução CFE nº de 1969 será revogada pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação de licenciatura em Pedagogia.

Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (FCL/UNESP) ou participou do Programa de Educação Continuada (PEC) da Secretaria da Educação de São Paulo. Além de garantir interdisciplinaridade, que nos dias atuais não apenas é desejável, mas até indispensável para um dimensionamento correto dos problemas e questões da atualidade. (UNESP, 1999, f. 97)

Acrescenta-se ainda que o curso representava, segundo a Coordenação e os docentes,

[...] a oportunidade de aprofundamento de uma experiência que um grupo de professores vinha fazendo, ao longo dos últimos três anos [1997, 1998 e 1999], em torno do Programa de Educação Continuada (PEC) da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Convidados a apresentar uma série de cursos dentro do PEC, este grupo pode vivenciar experiências na área de gestão escolar, e em outras áreas correlatas, capacitando Diretores de Unidades Escolares, Supervisores de Ensino, Equipes Pedagógicas e Professores da rede oficial. (UNESP, 1999, f. 6)

Apesar do mérito do Programa de Educação Continuada (PEC) que, de certo modo, propiciou uma experiência de ensino na área de gestão escolar e o compartilhamento deste trabalho entre os docentes do curso de especialização, o relator da CCPG, ao analisar a proposta de oferta da 5ª edição negada como se observará posteriormente, enfatizava que

Não é demais lembrar que um curso voltado para dirigentes de Escolas, caso se refira aos diretores, por força de lei, exige um acordo com a Secretaria Estadual de Educação. Vale também a pena notar, ainda que de forma lateral, que a experiência do PEC gerou uma acerba polêmica dentro da comunidade universitária sobre os seus vícios e virtudes, sem que isso retire o mérito intrínseco do curso ora observado. (UNESP, 1999, f. 465-466)⁷⁶

Neste curso de especialização, tanto o Coordenador como o Vice-coordenador ministravam uma disciplina. Com relação ao último e sua respectiva titulação de mestre, fato que contrastava com seus pares e descumpria a regulação vigente dos cursos de especialização na UNESP⁷⁷, a Coordenação menciona que “a exigência relativa ao artigo 15 da Resolução UNESP 48 de 04/09/1998 será integralmente cumprida à ocasião da realização deste curso.” (UNESP, 1999, f. 95)

⁷⁶ Na sua dissertação de mestrado, Bárbara Lourençon investigou o PEC Formação Universitária, programa de formação de professores em exercício, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a USP, UNESP e PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) por intermédio do convênio com a Fundação Vanzolini. Segundo a pesquisadora, “o PEC Formação Universitária constitui-se num modelo de formação aligeirada, que, desconsiderou aspectos como a importância da formação inicial e as condições de trabalho do professor, pretendeu oferecer formação em nível superior enfatizando os aspectos práticos da profissão docente.” (LOURENÇON, 2007, p. 176). Cf. LOURENÇON, Bárbara Negrini. **PEC Formação Universitária: análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo**. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

⁷⁷ Na Resolução UNESP nº 48/1998, lê-se no seu artigo 15 que “A coordenação das atividades de cada Curso de Especialização será exercida, em nível de Unidade, por um Coordenador e por um Sub-Coordenador com, no mínimo, **título de Doutor**.” (UNESP, 1998, grifos meu)

Justificava-se que o docente em questão era tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Administração Pública da unidade, em caráter excepcional, encontrava-se engajado no projeto do curso desde o momento da sua concepção e, ainda, cursava o doutorado, prestes a obter seu título.

Entretanto, mesmo após a aprovação da 1ª e 2ª edições do curso, o Vice-coordenador e docente ainda continuava com a titulação de mestre. No despacho final da CCPG sobre a oferta da 3ª edição, deliberava-se que

b) o Reoferecimento do Curso citado, pela 3ª Edição, [será aceito] desde que a referida Unidade indique outro Vice-Coordenador. Por ocasião de o Vice-Coordenador atualmente nomeado na proposta estar adequadamente titulado, a Unidade poderá solicitar a substituição do Vice-Coordenador ora indicado, para atendimento às exigências da Resolução UNESP nº 71/20001. (UNESP, 1999, f. 266)

A resposta dada pela Coordenação à solicitação da CCPG foi a ocupação em caráter *pro tempore* no cargo de Vice-coordenador outro docente doutor em RDIDP da FCL, até que o antigo Vice-coordenador obtivesse a titulação necessária.

Esta situação de descumprimento das normas e regulamentos para a oferta de cursos de especialização na UNESP também incidirá no cargo da Coordenação deste curso. No ofício enviado pelo Departamento responsável ao Coordenador do curso, em dezembro de 2002, informava-se que este, na condição de docente aposentado da UNESP, estaria “impedido de coordenar o Curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, de acordo com a Resolução UNESP 71/01.” (UNESP, 1999, f. 272). Como não existia no Departamento nenhum docente ativo em condições de assumir o cargo de Coordenador e ministrar disciplina, deliberava-se o adiamento das inscrições para as matrículas na 3ª edição do curso, até que outro Departamento da FCL assumisse a sua responsabilidade, através de indicação de Coordenador e Vice-coordenador.

Na carta enviada pela Coordenação ao Departamento supracitado, registrava-se a

[...] estranheza da forma como o Departamento conduziu a discussão, não constante em pauta de reunião, sobre o Curso de Especialização em Gestão de Instituições Educacionais, por mim coordenado desde o ano de 1999. Exponho abaixo os motivos desse estranhamento:

1. Eu não havia tomado ciência do processo e, portanto, deveria manifestar-me ao fazê-lo;
2. O Departamento pautou-se pela informação da funcionária responsável pela seção de pós-graduação desta faculdade, que invoca a resolução UNESP 71/2001 e este curso foi criado e aprovado sob a resolução UNESP 48/98;

3.A proposta pedagógica do curso foi por mim criada e, portanto, meu entendimento é de que o direito intelectual de realizá-la deva ser garantido;

4.Além disso, no plano de adesão à proposta de trabalho de Serviço Voluntário consta que irei coordenar o referido curso, fato este aprovado em Departamento e Congregação;

5.Considere-se que desde o ano de 1999 até 2001 o referido curso entrou no cômputo da carga horária do Departamento; uma vez que naquele período o Departamento não ofereceu outros cursos de extensão e nem mesmo de pós-graduação “lato-sensu”;

6.Entendo que tal impedimento constante na informação do processo não procede, apesar de estar regulamentado em resolução, uma vez que o curso foi criado com base na resolução 48/98 e a administração financeira orçamentária do curso vem sendo feita pela FUNDUNESP, não caracterizando assim, qualquer vínculo empregatício, uma vez que o pagamento dos honorários dos serviços prestados vem sendo executado por aquela Fundação.

Diante do exposto solicito a aprovação pela manutenção do curso junto ao Departamento e **esclareço que não envidarei [sic.] esforços para garantia dos direitos intelectuais por mim conquistados.** [...] (UNESP, 1999, f. 273, grifos meu)

O Departamento esclarecia que este Coordenador havia tomado ciência do processo, porém sem manifestar-se na última reunião departamental. Além disso, o Departamento justificava a decisão com base na informação dada pela funcionária competente para tal, a respeito da Resolução UNESP nº 71 de 2001, que na oportunidade passou a regular a oferta dos cursos de especialização e aperfeiçoamento da universidade. Neste documento, artigo 7º, destaca-se que

A coordenação de cada curso de Especialização e Aperfeiçoamento será exercida por um coordenador e por um vice-coordenador, ambos com titulação mínima de doutor, pertencentes ao quadro docente **ativo** da UNESP.

§ 1º - O coordenador do curso deverá pertencer ao departamento ou unidade complementar **proponente**. (UNESP, 2001 *apud* UNESP, 1999, f. 274, grifos do Chefe do Departamento)

Como esta resolução revogava a anterior, Resolução UNESP nº 48 de 1998, e a oferta da 3ª edição do curso em discussão deveria, então, pautar-se nas normas atuais, o corpo docente do curso deliberou, em carta de autoria do Vice-coordenador em exercício, o convite para que outro docente com o título de doutor pertencente a um Departamento diferente assumisse o cargo de Coordenador.

Com relação ao público-alvo do curso havia uma delimitação muito clara, constituíam-se dos portadores de diploma superior, autorizados pelo MEC, que atuassem na área de gestão educacional, dirigentes de empresas educativas e culturais e profissionais comprometidos com a área de Educação. Em todas as edições, após a realização da inscrição dos candidatos pela

entrega do *curriculum vitae*, documentos pessoais, diploma, histórico escolar e pagamento da taxa de inscrição, o processo de seleção orientou-se pela análise do currículo dos candidatos, realizada por uma equipe de docentes nomeada pela Coordenação do curso.

Na 1ª edição disponibilizaram-se o máximo de 55 vagas, sendo que sua realização não ocorreria caso houvesse um número inferior de 30 participantes devido à inviabilidade orçamentária. Entretanto, observa-se no relatório final dessa edição que o total de candidatos inscritos e matriculados no curso correspondeu a 71 candidatos/alunos. Deste total, 42 alunos foram realmente frequentes e aprovados nas diferentes disciplinas e na monografia e 29 foram reprovados. Na verdade, este alto índice de reprovação é decorrente da incorporação dos alunos evadidos, atestado pela expressiva quantidade de monografias com a nota zero, no total de 29. Constata-se, então, que a evasão nesta edição foi de aproximadamente 40% dos alunos matriculados e a reprovação nula.

A metodologia de ensino, desta e de outras edições, procurou enfatizar a interação pedagógica entre professor e aluno através de aulas de caráter prático-teórico (debates e estudos de caso). As estratégias de ensino adotadas pelos diferentes docentes foram aulas expositivas e práticas, leituras de textos e resoluções de problemas, seminários e oficinas de trabalho. A avaliação abarcou a associação entre a frequência de 85% nas aulas das diferentes disciplinas e a aprovação com nota mínima de 7, além do desenvolvimento da monografia com tema que contemplasse “os conteúdos elaborados durante o curso, envolvendo questões que tragam inovações no ensino da Gestão Educacional.” (UNESP, 1999, f. 10)

Para a 2ª edição, mantiveram-se os mesmos critérios de vagas ofertadas, inscrição, seleção, metodologia e avaliação. No relatório final, observa-se que dos 55 candidatos inscritos e matriculados, apenas 29 alunos frequentaram integralmente o curso, 28 foram aprovados e 1 reprovado na monografia. Infere-se, portanto, que nesta edição existiu uma evasão de 26 alunos, 47% do total de alunos matriculados.

Sobre a questão da grande evasão nas duas primeiras edições, o relator do Departamento responsável faz a seguinte observação:

Gostaria apenas de registrar, a título de contribuição, que a evasão nas duas edições do curso foram de grande monta. Temos o defeito acadêmico, me incluo nisso, de não atentarmos para a recepção dos alunos às nossas intervenções. **Muitas desistências, é evidente, são de ordem financeira e aí pouco se há a fazer – muito embora eu pense que educadores devem agir em todas as circunstâncias; já muitas delas são de caráter de dificuldades de interação com os assuntos ou mesmo de interesses que poderiam ser melhor tratados com a equipe de professores, juntamente com os alunos, para se tentar diminuir esses desperdícios de oportunidade. Repito que essas observações não são para desmerecer a**

constatada qualidade do curso; é uma oportunidade de sugestão para que todos nós prestemos mais atenção nesse aspecto da evasão, que também é significativa em outros cursos da mesma modalidade desse curso em exame. Não querendo ser inconveniente por insistir nisto, afirmo que as posições que abordam a evasão em cursos de pós-graduação lato sensu como natural são, a meu ver, equivocadas e, não tratadas de maneira pedagógica, contribuem para a visão de que o mundo escolar, particularmente o acadêmico, é desumanizado. (UNESP, 1999, f. 328, grifos meu)

Nota-se, primeiramente, que a questão da evasão não é específica ao curso analisado, mas constitui-se como elemento problemático e comum aos diferentes cursos de especialização ofertados pela UNESP. Além disso, as causas da evasão parecem se constituir, como sugere o relator, pelas dificuldades (1) financeiras dos alunos em arcar com as sucessivas mensalidades e/ou (2) da interação e interesse destes com os temas e assuntos abordados no curso.

Analisando os relatórios finais das duas primeiras edições, entregues conjuntamente, o relator da CCPG constatava que

Os relatórios tanto da primeira edição do curso quanto da segunda dão conta dos informes referentes ao que foi desenvolvido. **Manifesto, como relator, minha estranheza diante do fato de que, de uma edição para a outra temos relatos praticamente idênticos [...].** Seria de esperar que da primeira para a segunda experiência inovações, propostas e mudanças pudessem ter sido consideradas no contexto de uma permanente evolução dinâmica do curso. [...] **Além disto, deve ser observado que o índice de desistência é elevado, pois, na primeira edição inscreveram-se 71 alunos e 29 constam como reprovados, mas, as notas “Zero” [das monografias] indicam mesmo o abandono do curso. Este é um dado que deve ser cuidadosamente considerado numa proposta que apresenta uma sucessão de edições de um mesmo curso. É evidente que este fato afeta igualmente o orçamento do curso e os lucros auferidos com o mesmo.** (UNESP, 1999, f. 340, grifos meu)

As informações apresentadas pelo relator indicam, como se observou, nos relatórios finais idênticos das duas primeiras edições, um tratamento meramente burocrático dado pela Coordenação para um instrumento que poderia efetivamente oferecer subsídios à melhoria tanto da qualidade quanto dos problemas de evasão dos alunos. Nota-se também a preocupação deste relator para a relação estreita entre a evasão e a questão orçamentária do curso.

A resolução dos problemas referidos anteriormente, em certa medida, foi equacionada pela Coordenação na oportunidade de oferta da 3ª edição. Nesta, como consta na sua proposta de oferta, disponibilizaram-se o mínimo de 30 e o máximo de 60 vagas, sendo que destas, 5 vagas poderiam ser preenchidas com bolsas de estudos. Salienta-se que se nas edições

anteriores a frequência mínima era de 85% das atividades programadas (aulas das diferentes disciplinas)⁷⁸, na 3ª edição, com a vigência da Resolução UNESP nº 71 de 2001, a frequência para integralização e aprovação do aluno no curso modificou-se para 75% de todas as atividades programadas.

A análise do relatório final desta edição demonstra que dos 95 candidatos inscritos para o processo de seleção, 87 alunos efetivaram sua matrícula. Deste total, foram realmente frequentes 78 alunos, sendo aprovados 70 e reprovados 8. Pode-se, então, constatar a existência de uma relativa diminuição dos índices de evasão nesta edição do curso, aproximadamente 10,5% dos alunos matriculados (9 alunos).

A contenção desta evasão é fruto, em boa medida, da adoção de uma política de bolsas de estudos para um determinado grupo de alunos. Apesar de não existirem registros sobre os procedimentos adotados para a seleção e concessão dessas bolsas de estudos é possível a inferência de que se considerou como elemento fundamental a própria situação socioeconômica dos alunos. Segundo a Coordenação, no relatório final da 3ª edição,

Foram concedidas 53 bolsas de estudos com 30 a 50% de descontos. Tal concessão decorreu do número elevado de alunos interessados em frequentar o curso, mas com dificuldades para arcar com os valores integrais das parcelas, sendo desta forma possível a execução financeira prevista. (UNESP, 1999, f. 411)

Outro elemento inovador desta edição foi a aplicação de um instrumento avaliativo aos alunos no final do curso. Ao avaliar os aspectos gerais (objetivos do curso, metodologia de ensino dos docentes, instalações utilizadas, atendimento ao aluno, horário do curso, biblioteca e serviço de fotocópias), os distintos módulos (disciplinas) e os resultados do curso (de modo geral, a contribuição dos conhecimentos para a formação, a utilidade do que foi transmitido para a atuação profissional e a possível oferta de cursos semelhantes), o relator da Congregação da FCL afirmava que

Os resultados aferidos atestam um alto nível de aprovação pelos alunos, sendo que a maioria dos quesitos foi avaliada com conceito “Bom”, sendo considerada “Regular” apenas o horário do curso e o serviço de fotocópias [...]. Quanto aos módulos, 04 foram considerados ótimos; 05 bons e apenas 01 regular. (UNESP, 1999, f. 461-462)

Os resultados positivos obtidos nesta edição, com relação às anteriores, proporcionaram à Coordenação e ao corpo docente a aprovação na CCPG da oferta da 4ª

⁷⁸ Segundo a Resolução UNESP nº 48 de 1998, no seu artigo 18, “Serão aprovados com direito ao certificado correspondente, aos alunos que: [...] II – comprovarem frequência de pelo menos 85% das atividades programadas” (UNESP, 1998).

edição do curso. Na proposta de oferta, mantiveram-se os mesmos parâmetros de público-alvo, número máximo e mínimo de vagas, estrutura curricular, sistema de avaliação, dentre outros elementos, segundo as exigências dadas pela Resolução UNESP nº 71 de 2001.

Entretanto, no início dessa edição, a Coordenação encaminhava a CCPG o pedido de alterações no seu calendário, bem como, do aumento do número de vagas. Argumentava-se, sobre este último aspecto que o “aumento do número máximo de vagas, de 60 para 95 alunos, [explicava-se] sendo tal providência necessária em virtude do desconto (bolsa parcial de 50% do valor das parcelas) concedido a todos os alunos” (UNESP, 1999, f. 404). Isto porque, segundo a Coordenação,

Verificou-se, no processo seletivo, serem os candidatos provenientes das redes municipais e estadual de Educação Básica, apresentando sérias dificuldades para pagamento integral das parcelas, o que impediria sua participação, caso não fosse adotado o desconto (bolsa parcial). (UNESP, 1999, f.404)

Na 4ª edição 104 candidatos realizaram a inscrição e após o processo de seleção, 96 matricularam-se. Deste total, 88 alunos foram realmente frequentes, sendo aprovados, 84, e reprovados 4 alunos. Nota-se que o índice de evasão de alunos do curso diminuiu com relação à edição anterior, de aproximadamente 10,5% para 8,5%, como também a quantidade de alunos reprovados, de 8 para 4.

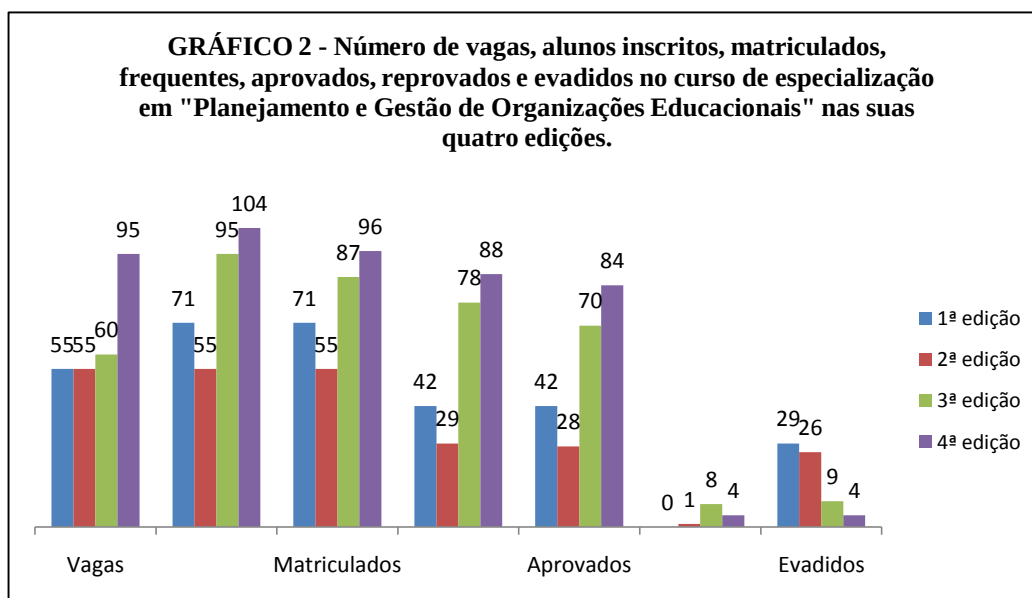
Segundo a Coordenação, a política de bolsas de estudos foi mantida com a oferta de 2 bolsas integrais e 94 com 50% de desconto no valor da mensalidade. Verificou-se ainda, na realização do curso, que alguns desses alunos apresentavam uma grande deficiência relativa à redação científica, suprida com orientações individualizadas pelo corpo docente.

Como na edição anterior, os alunos avaliaram o curso, porém com base no modelo padrão elaborada pela PROPG (Pró-Reitoria de Pós-Graduação). Nesta avaliação,

Dentre os quesitos formulados, os 84 concluintes responderam que: a) todos os docentes responsáveis por disciplinas ministraram 100% das aulas; b) houve 100% de cumprimento da carga horária total do curso; c) 100% dos docentes mostraram conhecimento compatível com a proposta do curso; d) todas as monografias foram orientadas convenientemente; e) o curso contribui para aquisição de maiores conhecimentos e de desenvolvimento profissional, na reflexão sobre o cotidiano escolar, na aplicabilidade do conhecimento nas atividades profissionais; f) o curso foi recomendado para outras pessoas.

O Curso foi considerado excelente/muito bom por 95,45% dos concluintes. (UNESP, 1999, f. 532)

O GRÁFICO 2 possibilita a visualização da dinâmica apresentada anteriormente, com relação à quantidade de candidatos inscritos, alunos matriculados, frequentes, aprovados, reprovados e evadidos nas quatro edições do curso de Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais.



Fonte: O autor, a partir de UNESP, 1999.

Primeiramente, observa-se que o problema da evasão nas diferentes edições foi, em parte, equacionado pela criação e implementação da política de bolsas de estudos na 3ª e 4ª edições. Um segundo aspecto refere-se ao crescimento da demanda do curso, quando da comparação entre os números de inscritos e matriculados entre as diferentes edições, apesar da relativa queda na 2ª edição. Finalmente, apesar do crescimento expressivo desta demanda não houve, por parte da Coordenação, a ideia da criação de uma segunda turma que possibilitasse a manutenção e/ou o aperfeiçoamento da qualidade do curso proposto, através da relação entre docente/aluno.

Outro aspecto fundamental para análise da avaliação do curso, nas suas diferentes edições, refere-se aos temas desenvolvidos nos trabalhos monográficos pelos alunos. Constataram-se nos relatórios finais, pelos títulos das monografias, que muitos foram os objetos de pesquisa desenvolvidos na área da gestão educacional pelos alunos. Entretanto, um número expressivo de trabalhos, como é possível observar no ANEXO E, pouco se aproximou de conhecimentos e conteúdos presentes na estrutura curricular do curso. Alguns abordam, como sugerem os títulos das monografias, temáticas e objetos muito distantes para

um curso de especialização que se propôs a formar, qualificar e aperfeiçoar conhecimentos em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais.

Estas afirmações são evidenciadas pelos próprios títulos destes trabalhos, alguns destacados a seguir: “O ‘professor-investigador’ e a didática do ‘aprender a aprender’: possibilidades de vencer a crise de identidade e as funções do ofício” (1ª edição); “A obra literária direcionada às crianças” (1ª edição); “Dobradura na Infância” (2ª edição); “A Criança com Distúrbios de Aprendizagem” (2ª edição); “Física para o Ensino Médio: uma concepção mais teórica” (3ª edição); “Dificuldades de Aprendizagem – leitura e escrita” (3ª edição); “Considerações sobre a atuação do professor através dos princípios da Pedagogia Waldorf no primeiro, segundo e terceiro setênios” (3ª edição); “A origem e a importância dos jogos” (4ª edição); “Do teatro experimental do negro, até o Ilu Aiê da EMF Prof. Henrique Scabello” (4ª edição).

É importante destacar, ainda, a questão referente à proposta de realização da 5ª edição do curso. Na oportunidade da análise e aprovação da 4ª edição, o relator da CCPG entendia que

O curso proposto, pelas suas experiências anteriores e seus objetivos é relevante no contexto das ações da UNESP e da Unidade proponente. [...] Assim, diante da análise efetuada, manifesto-me pela aprovação da proposta de desenvolvimento do curso ponderando, contudo, um curso que é oferecido por uma 4ª vez com o sucesso informado deve ser objeto de uma proposta de criação de um curso regular de Pós-graduação a qual será objeto de consideração em um eventual reoferecimento do mesmo curso por uma 5ª vez. (UNESP, 1999, f. 397)

Apesar das ponderações realizadas pelo relator e acatadas pela CCPG na aprovação da 4ª edição, durante o desenvolvimento desta é encaminhado pela Coordenação o pedido de da 5ª edição nos mesmos parâmetros do atual, com exceção apenas ao quadro de vagas, composto de no máximo 100, sendo que este não seria realizado com um número inferior a 80 participantes.

Com a aprovação enfática na Congregação da unidade universitária⁷⁹, esta proposta é encaminha a CCPG, sendo alvo de apreciação rigorosa pelo relator encarregado. Neste parecer, primeiro, afirmava-se um ponto negativo na proposta de reoferecimento da 5ª edição,

⁷⁹ No parecer emitido pela Congregação, é possível ler que “A análise da proposta permite concluir que o Curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, em sua 5ª edição, obedece aos imperativos da qualidade e competência, norteando-se pela preocupação com as necessidades do sistema educacional de nossos dias. Trata-se de uma proposta que vem ao encontro da responsabilidade social da Universidade Pública, que não pode omitir-se perante a demanda por cursos bem fundamentados, sincronizados com a mais recente pesquisa na área, e ministrados por corpo docente altamente qualificado e preparado para discutir os problemas cruciais da organização educacional.” (UNESP, 1999, f. 515)

a defasagem da bibliografia das disciplinas, sendo a mesma desde a oferta da 1ª edição. Segundo, a produção científica do conjunto do corpo docente no período de 2001-2004, que de acordo com o relator, “deixa a desejar” (UNESP, 1999, f. 466)⁸⁰. E finalmente, que

[...] o oferecimento da 4ª Edição do curso em questão [realizar-se-ia] sob [a] condição de que se desdobrasse “uma proposta de criação de um curso regular de Pós-Graduação, a qual será objeto de consideração em um eventual reoferecimento do mesmo curso por uma quinta vez” (fls. 397 e 398). (UNESP, 1999, f. 525)

Considerando-se os aspectos enfatizados pelo relator, a CCPG foi contrária à oferta da 5ª edição, sendo esta decisão plenamente atendida pela Coordenação. Este caso parece evidenciar a existência de um mecanismo de restrição por parte da UNESP para sucessivas ofertas de um mesmo curso de especialização, como também a rejeição da hipótese de que sucessivas edições originariam a criação de um programa regular de PGSS, seja este mestrado, doutorado ou mestrado profissional.

Com relação ao aspecto orçamentário das quatro edições, o curso adotou a cobrança de taxas dos candidatos inscritos e mensalidades aos alunos matriculados, além do pagamento aos envolvidos com a execução do curso (fundação de apoio, unidade universitária, coordenador e vice-coordenador, docentes e demais envolvidos).

Nas duas primeiras edições, os valores referentes às taxas de inscrição, matrícula e mensalidades corresponderam, respectivamente, R\$ 30,00, R\$ 200,00 e R\$ 200,00. No caso das mensalidades, o seu valor deve ser multiplicado por 15 vezes, referentes aos meses correspondentes do curso, sendo o total de R\$ 3.000,00. Assim, o aluno que frequentou o curso até a sua conclusão e efetuou o pagamento das taxas e mensalidade correspondentes, desembolsou o total de R\$ 3.250,00.

No relatório da 1ª edição consta que o valor bruto auferido pelo recebimento de taxas e matrículas dos alunos correspondeu a R\$ 90.390,53. Deste total, 30% dos recursos totais arrecadados destinaram-se a unidade universitária perfazendo o valor de R\$ 27.117,16. O gerenciamento da arrecadação e das despesas financeiras do curso esteve a cargo da FUNDUNESP (Fundação para o Desenvolvimento da UNESP), tendo recebido o total de R\$ 8.754,34, aproximadamente 10% da arrecadação total.

⁸⁰ Na Resolução UNESP nº 71/2001, o corpo docente dos cursos de especialização deve ser constituído por professores da ativa ou aposentados (estes, signatários de Termo de Adesão à Prestação de Serviço Voluntário) ou de outras IES, em que 70% destes devem possuir o título de PGSS, formação adequada ao plano geral do curso e aos programas das disciplinas pelas quais forem responsáveis, além da exigência de produtividade acadêmica (art. 3º). (UNESP, 2001)

Aos docentes do curso consta na proposta da 1ª edição o pagamento de R\$ 75,00 hora/aula e R\$ 200,00 para cada orientação de monografia sob sua responsabilidade, acrescentando-se, ainda, o valor de 20% relativo aos encargos sociais. Além desta despesa, o curso contava com R\$ 4.000 para materiais de consumo. Informava-se que

No caso de eventuais sobras de caixa, devido a número maior de inscritos, estas deverão se reverter em material permanente para a Faculdade de Ciência e Letras, particularmente voltados para a criação de uma videoteca de treinamento. No caso do pagamento da coordenação e vice-coordenação, os valores deverão representar 10% e 7,5%, respectivamente, da receita total. O curso oferecerá ainda 10% de suas vagas de forma gratuita, desde que comprovada a necessidade destes candidatos. (UNESP, 1999, f. 87-88, grifos meu)

Neste relatório observa-se que o valor total recebido pelos docentes, coordenadores e terceiros do curso totalizou-se no valor de R\$ 54.190,30, correspondes à somatória de R\$ 45.158,58 referentes aos pagamentos destes e R\$ 9.031,72 aos encargos sociais.

Na proposta da 2ª edição não existem alterações quanto às taxas e mensalidades cobradas aos alunos, bem como aos pagamentos das despesas aos envolvidos com a promoção do curso. O demonstrativo financeiro do relatório final desta edição apresenta a arrecadação total no valor de R\$ 83.430,00, sendo que deste total, R\$8.343,00 (10%) repassados à FUNDUNESP. Do valor restante, R\$ 25.029,00 foram repassados à unidade universitária (30%) e R\$ 50.058,00 ao pagamento de docentes, coordenadores e terceiros, totalizando-se pela somatória entre R\$ 41.715,00 (serviços prestados) e R\$ 8.343,00 (encargos sociais).

Diferentemente das duas primeiras edições, na 3ª edição constata-se um aumento nos valores da taxa matrícula e mensalidades do curso em 25%, ou seja, R\$ 50,00. Deste modo, tanto o valor de matrícula como das mensalidades perfizeram o valor de R\$250,00. Portanto, o aluno teria desembolsado ao final do curso o total de R\$ 3.750,00 (inscrição, matrícula e 15 mensalidades).

Observa-se no demonstrativo financeiro deste relatório que os valores desembolsados pelos alunos contabilizaram a receita total de R\$ 213.817,76. Destes, R\$ 21.381,76 (10%) foram repassados à FUNDUNESP e R\$ 64.145,28 (30%) à FCL. Com relação ao corpo docente, coordenadores e terceiros, efetuou-se o pagamento total de R\$ 98.564,40, correspondente à somatória de R\$ 82.137,00 (serviços prestados) e R\$ 16.427,4 (encargos sociais). Destacam-se ainda, o pagamento com materiais de consumo no valor de R\$ 5.855,84 (cópias e aquisição de projetor de multimídia) e R\$ 23.594,86 de diárias e passagens aéreas.

Na proposta da 4ª edição observa-se uma mudança no valor da taxa de inscrição do candidato ao curso, de R\$ 30,00 para R\$36,00. Para a matrícula e as mensalidades os valores

desembolsados pelos alunos continuam os mesmos (R\$ 250,00). No demonstrativo financeiro a receita total bruta do curso (inscrições, matrículas e mensalidades) correspondeu a R\$ 180.856,14.

Foram repassados à FCL e à FUNDUNESP, respectivamente, R\$ 52.974,96 e R\$ 18.085,61. Salienta-se que no demonstrativo financeiro existe uma descrição mais precisa e apurada dos valores gastos com as despesas do curso. Do total de R\$ 180.856,14 das despesas do curso, foram pagos aos docentes e coordenadores, respectivamente, os valores de R\$ 29.854,00 e R\$ 15.300,00, somando-se ainda R\$ 2.646,00 com diárias ao primeiro grupo. Consta também o pagamento de serviços a terceiros (elaboração de material didático) no valor de R\$ 11.900,00, apoio técnico administrativo de R\$ 11.900,00, material de consumo de R\$ 69,00, material permanente de R\$ 3.898,00 e encargos sociais de R\$ 24.271,23.

Enfatiza-se que, nas edições que existiram, a concessão de bolsas de estudos aos alunos do curso, como apresentado anteriormente, estas não foram descritas no demonstrativo financeiro dos relatórios finais enviados à CCPG. Além disso, nas primeiras edições os demonstrativos financeiros não estão organizados de modo sistemático, impossibilitando uma compreensão clara da alocação dos distintos valores para cada despesa, como observados na 4ª edição.

O diagnóstico da dinâmica do curso de especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais admite que algumas considerações sejam apresentadas. Salienta-se como aspectos positivos a criação e implementação da política de bolsas de estudo pela Coordenação, iniciativa que se mostrou eficiente para a contenção da evasão de alunos na 3ª e 4ª edições, bem como, a introdução do sistema de avaliação do curso, permitindo uma possível compreensão da qualidade do curso, das disciplinas, das aulas ministradas pelos docentes, dentre outros.

Destaca-se também a consecução dos objetivos formativos propostos pelo curso ao instrumentalizar os alunos com conhecimentos, informações e técnicas da área da gestão educacional, de modo que estes pudessem aplicá-los no seu cotidiano profissional e acadêmico, através da aprovação em concursos públicos, apresentação de trabalhos científicos e o ingresso na PGSS (mestrado).

No relatório final da 1ª edição, por exemplo, a Coordenação constatava que

Os alunos, por inúmeras vezes, revelaram que ele [o curso] possibilitou a continuidade dos estudos interrompidos após a graduação e a reflexão de que o planejamento e a gestão participativa exigem um comprometimento das pessoas com a sua instituição organizacional. Revelaram, também, que, após

o curso, sentem-se mais flexíveis e comprometidos com a melhoria contínua da qualidade do ensino e com a inclusão social. (UNESP, 1999, f. 287)

Além disso,

No processo seletivo para ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar desta Faculdade, em 2003, 07 (sete) alunos desta [3ª] edição do curso de especialização se inscreveram sendo que 06 (seis) foram aprovados.

A Coordenação do Curso foi comunicada que alunas de edições anteriores obtiveram as primeiras classificações em concursos públicos nas esferas municipais, estaduais e federais. (UNESP, 1999, f. 407)

Igualmente, no relatório da 4ª edição, enfatizava-se que a

[...] Coordenação foi informada do excelente desempenho que alunos desta edição e de edições anteriores obtiveram em concursos públicos nas esferas municipais, estaduais e federais e em ingressos em programa de pós-graduação no Brasil e no exterior. Alguns trabalhos finais desta edição foram apresentados em Congressos de Iniciação Científica, na III Conferência do Observatório de Violência nas Escolas, em Bordeaux-França, em janeiro de 2006, e apresentados como proposta de projeto junto à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). (UNESP, 1999, f. 529)

Se muitos foram os frutos obtidos pelo curso, destacados acima pela Coordenação, a análise realizada do processo permite também a identificação de algumas dificuldades. Primeiro, observou-se que são expressivos os índices de evasão na 1ª e 2ª edições, respectivamente, 40% e 47% do total de alunos matriculados.

Outro aspecto que merece destaque foram os conflitos entre a Coordenação do curso e as instâncias responsáveis pela aprovação das propostas de oferta (Departamento e CCPG). Desde a concepção da Coordenação de que o curso seja uma propriedade intelectual pessoal, ao descumprimento dos critérios especificados pela UNESP para os cargos de Coordenador e Vice-coordenador.

Na análise do processo do curso constatou-se a oferta de sucessivas edições sem que existisse um efetivo acompanhamento das propostas de oferta, das atividades realizadas e dos relatórios finais pelas instâncias responsáveis. Evidências deste aspecto são corroboradas pela identificação de propostas e relatórios idênticos, tanto pelo relator como pelo pesquisador, apenas com alterações quanto ao número de vagas, sempre superior em relação à edição anterior, do calendário do curso, da discrepância entre o número de vagas e o número real de matriculados às vezes superior às vagas propostas, além do atraso na entrega dos relatórios finais. Destaque também merece ser dado à desatualização das ementas e bibliografia do

curso, sendo as mesmas desde a 1ª edição. Talvez o exemplo dos títulos das monografias, como apreciado anteriormente, seja o mais caricatural desse curso.

4.3 Docência na Educação Infantil (2002-2007)

A oferta do curso de especialização em “Docência da Educação Infantil” na Faculdade de Ciências e Letras (FCL), *campus* de Araraquara, nas suas duas edições teve como objetivo principal a formação do especialista em Educação Infantil, tanto o profissional atuante nos cursos de formação de professores no ensino superior (graduação e PGLS), como também o professor do ensino infantil.

Para a execução desta formação ambicionada, o curso estruturou-se com a finalidade de aprofundar a formação já existente dos alunos proporcionando um espaço de ensino através do contato com os fundamentos teóricos da área específica e a troca de experiências vividas. Tentou-se, portanto, a legitimação de uma nova profissionalidade à docência na Educação Infantil⁸¹.

Nesse sentido, o curso proposto pretende formar o especialista na docência da Educação Infantil que possa contribuir e efetivar o projeto de uma nova profissionalidade de docência específica para esta etapa educacional, contribuindo para a necessária revisão de conceitos e práticas educacionais efetivadas na primeira etapa da Escola Básica. A formação da criança passa a ser entendida em seu caráter processual em que diferentes atores educativos (professores, pais, comunidade) possam estar articulados e integrados de forma contextualizada para participar da e reconhecer a importância desta etapa da vida e da formação das crianças. [...]

Portanto, o objetivo do curso é o de formar o especialista que tenha condições de redimensionar conceitos e práticas, relações educativas intra e extramuros institucionais que definam o específico da Educação

⁸¹ A ideia de legitimação de uma nova “profissionalidade” na área da Educação Infantil corresponde à adoção de cinco princípios fundamentais para a prática do professor: (1) a criança representa um ser que pode e deve participar do seu processo formativo (cidadão de direitos e com potencial de desenvolvimento global); (2) o ensino é entendido como uma prática sociocultural, ao representar uma fonte de conhecimento para a criança nos relacionamentos interpessoais e socioculturais; (3) os diferentes espaços e tempos das crianças devem ser preservados e acolhidos por um clima de realização, criação, prazer e ludicidade; (4) a criança corresponde a um ser com potencial de inúmeras linguagens inatas, ao proporcionar o desenvolvimento mais natural no mundo do conhecimento e na apropriação dos códigos orais e escritos; (5) a prática docente é planejada por metas, estruturada formalmente, mas entendida como mediadora para a participação, elaboração, expressão e o convívio/interação das crianças com seus pares e os adultos. Cf. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos da interação adulto/criança. **Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância)**, n. 1, p. 153-173, jan. 2000.

Infantil e da profissionalidade docente dela decorrente. (UNESP, 2001a, f. 8-9, grifos do autor).

Inicialmente, na proposta da 1ª edição, tem-se como justificativa para oferta o reconhecimento da existência no discurso oficial educacional brasileiro da valorização da Educação Infantil enquanto etapa inicial do ensino fundamental e parte integrante do processo de escolarização básica das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Na LDB, por exemplo, na seção dedicada a Educação Infantil é compreensível esta valorização pela preocupação em definir a finalidade, os locais de oferta e a forma de avaliação deste nível de ensino.

Artigo 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30 – A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Artigo 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Outro documento também de reconhecimento da Educação Infantil no discurso oficial brasileiro é o “Referencial curricular nacional para a educação infantil” (BRASIL, 1998). Ao salientar a necessidade de formação específica aos professores deste nível de ensino, o documento defende uma nova profissionalização destes profissionais. Enfatiza-se que

[...] as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 39-41)

Os aspectos legais destacados acima, tanto na LDB como no Referencial, encontram-se presentes na justificativa de oferta do curso de especialização na Docência da Educação

Infantil. Considera-se também o desenvolvimento significativo da produção científica nacional e internacional nesta área, além da importância deste nível de ensino para a Educação. Entretanto, a Coordenação constata a existência na realidade cotidiana dos profissionais deste nível de ensino de uma insuficiente alteração do trabalho destes.

Considerando-se tais elementos acima destacados, o curso justificava-se principalmente pela adoção de um novo profissionalismo que possibilitasse vislumbrar a participação dos professores nas práticas organizativas que definem o funcionamento da instituição/unidade de Educação Infantil, redefinindo-se por um perfil ou para um caráter mais colaborativo e participativo.

Na proposta da 2ª edição, este aspecto é novamente argumentado pela Coordenação, já que ainda

[...] mantém-se atual as necessidades de investimento na formação de especialistas para atuarem na área da educação infantil, sobretudo pela necessidade de se aplicar os ganhos legais e atualizar as práticas didáticas específicas para se propiciar o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária do 0 aos 6 anos em instituições de Educação Infantil. (UNESP, 2001a, f. 350)

A partir destas necessidades, aplicação dos ganhos legais e atualização das práticas didáticas específicas, a justificativa para o seu reoferecimento englobava ainda a verificação de que na região de Araraquara⁸² existe um expressivo crescimento da oferta de atendimento educacional às crianças na idade de 0 a 6 anos. Assim, com relação à questão formativa destes profissionais,

São [ainda] poucos ou raros os cursos de formação de professores e de especialistas para a área, como ainda são poucos os programas de Pós-Graduação estrito sensu [no âmbito nacional e regional] que investem em áreas de concentração relacionadas à produção de conhecimentos referentes à complexa temática que envolve a Educação Infantil. (UNESP, 2001a, f. 350)

O restrito espaço formativo de profissionais especializados na Educação Infantil permitiu ao curso representar

[...] o investimento na formação de especialista [o que] significa a inegável possibilidade de melhor formar e encaminhar profissionais para atuarem nas instituições que provêm atendimento específico, bem como para o desenvolvimento de pesquisas que possam ser realizadas em cursos de Pós-Graduação – estrito sensu. (UNESP, 2001a, f. 351)

⁸² A região de Araraquara, localizada na região central do Estado de São Paulo, conta com 26 cidades, dentre as principais destacam-se Araraquara, São Carlos, Matão e Taquaritinga.

É importante destacar que num momento específico relacionado ao processo de aprovação da 2ª edição, sendo negada pela CCPG devido à inadequação do corpo docente à Resolução UNESP nº 71 de 2001, episódio posteriormente analisado, a Coordenação justificava o pedido de reoferecimento também pelo seguinte aspecto:

Importante que se registre, na ausência de oferecimento de curso que se propõe a ser sério e comprometido com a formação de educadores infantis como o é proposto, **muitas instituições particulares estão de prontidão para fazê-lo, com custos muito mais altos, com clara definição de perspectiva mercantilista e de qualidade bem pouco confiável.** (UNESP, 2001a, f. 449, grifos meu)

Observa-se através dessa afirmação que na concepção da Coordenação o curso de especialização na Docência da Educação Infantil pela UNESP se diferenciaria de outros ofertados pelas IES privadas, pois, se teria custos mais acessíveis aos alunos, sendo ministrado numa universidade pública, o que a princípio pressupõe uma qualidade assegurada. Contudo, até que ponto fica claro que esse curso de especialização não possui “custos muito mais altos” e não tem uma “perspectiva mercantilista”? Talvez, a explicitação da dinâmica do curso possa oferecer alguns indícios sobre essa questão.

A estrutura didático-curricular do curso em suas duas edições organizou-se com uma carga horária total de 476 horas. Este total é correspondente à somatória de horas considerando o conjunto de 13 disciplinas com 32 horas/aula⁸³, perfazendo 416 horas totais, e um trabalho monográfico de 60 horas. Com relação ao trabalho monográfico executado pelos alunos sob a responsabilidade de um docente ou grupo de docentes ligados ao curso,

Ao aluno será oferecida a possibilidade de realização de estágio e relatório temático à atuação profissional ou estágio do aluno-especialista em classes de Educação Infantil, como opção à monografia, de tal forma que possa delinear, experimentar e assumir posições na construção de uma nova profissionalidade docente neste nível de ensino, a partir dos estudos desenvolvidos ao longo das disciplinas do curso. Seria a prática de ensino tematizada por meio de um trabalho monográfico com a mesma carga horária proposta para a monografia (60h). (UNESP, 2001a, f. 11-12)

Estruturado em três partes distintas, porém definidas por uma interdependência clara, o curso almejou na Parte I analisar os fundamentos conceituais (teóricos), científicos e legais da Educação Infantil (entendida esta como área epistêmica), da formação e atuação docente e

⁸³ A carga horária das disciplinas é de 32 horas, porém atribui-se a cada um dos docentes 40 horas, perfazendo o total que envolva a atividade de planejamento e finalização da disciplina. Em outros termos: para cômputo de pagamento das atividades docentes no curso, a atribuição de cada disciplina compõe de 32 horas em sala de aula e 8 horas de atividades que compreendam planejamento e elaboração do curso e correção de atividades.

da criança na faixa etária de 0 a 6 anos. Na Parte II objetivou-se, subsidiada pelas diferentes linguagens do campo da Arte-Educação, o desenvolvimento e a implementação de fundamentos na prática pedagógica cotidiana dos professores da Educação Infantil através da compreensão da inserção da criança em seu meio sócio-cultural-cognitivo específico. E finalmente, na Parte III, visou-se a construção de uma nova profissionalidade docente aos alunos a partir da análise das práticas organizacionais, didáticas e institucionais existentes no ensino infantil.

A organização da estrutura didático-curricular do curso é visualizada na TABELA 10, segundo o nome de cada disciplina, a carga horária e o trabalho monográfico alocado na parte correspondente:

TABELA 10 – Estrutura curricular, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Docência da Educação Infantil” nas suas duas edições.

PARTE I (160h)	PARTE II (160h)	PARTE III (156h)
Educação Infantil: legislação, conceitos e práticas (32h)	Arte no desenvolvimento infantil (32h)	O funcionamento de creches e pré-escolas (32h)
Um olhar da Saúde sobre o pré-escolar (32h)	Educação Corporal no Desenvolvimento Infantil (32h)	Metodologia da Educação Infantil (32h)
Desenvolvimento Infantil (32h)	Literatura Infantil (32h)	Projetos em Educação (32h)
História da Infância (32h)	Filosofia para Crianças (32h)	
Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas (32h)	Alfabetização e musicalização na Educação Infantil (32h)	Monografia (60h)

Fonte: UNESP, 2001a.

No quadro de composição dos profissionais envolvidos na 1ª edição do curso de especialização em Docência da Educação Infantil, segundo a titulação acadêmica, observa-se a justificativa dada pela Coordenação para a indicação de um docente, ainda na situação de mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar, decorrente tanto da sua atuação profissional em IES, como pela sua temática de pesquisa desenvolvida no mestrado, “área [esta] específica e até agora pouco valorizada pelos cursos de formação”⁸⁴ (UNESP, 2001a, f. 17).

Outra justificativa apresentada nesta proposta corresponde à indicação de dois docentes aposentados que não seriam signatários ao Termo de Adesão à Prestação de Serviço Voluntário da UNESP. Defendendo os princípios fundamentais a serem considerados nas relações sociais e de trabalho, especialmente no âmbito da universidade, o quadro docente e a Coordenação defendiam “o princípio de que todo e qualquer profissional deva receber

⁸⁴ A “educação corporal no desenvolvimento infantil enquanto forma de linguagem a ser desenvolvida junto aos alunos de formação nos diferentes níveis de ensino, em especial e, sobretudo, na Educação Infantil para garantir seu desenvolvimento físico, intelectual, sócio-cultural, moral e cognitivo.” (UNESP, 2001a, f. 17)

compensação financeira/pagamento pelas atividades que realiza e que caracterizam seu ofício.” (UNESP, 2001a, f. 18)

Entendemos que o fato de termos nomes de profissionais sérios e de reconhecido valor acadêmico na equipe do curso de especialização, nomes que dignificaram e elevaram o nome da própria UNESP enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, seja condição para permitir a identificação da seriedade do mesmo e possibilitar a adesão dos futuros alunos ao curso. Tal percepção pressupõe afirmar que os profissionais aposentados estariam prestando uma grande contribuição aos cofres da Universidade, bem como contribuindo para o reconhecimento da mesma em sua essência: formar profissionais e disseminar os conhecimentos produzidos cientificamente. (UNESP, 2001a, f. 19)

A aceitação destes docentes aposentados e não signatários ao termo de serviço voluntário justificava-se, segundo a Coordenação, pela recuperação do

[...] direito de todo e qualquer trabalhador de ter o seu efetivo exercício reconhecido, **sobretudo em situação de clara relação funcional estabelecida num curso de especialização**, no qual se atribui pagamento financeiro por um fazer específico. (UNESP, 2001a, f. 19, grifos meu)

A respeito desta questão, no parecer exarado pelo Departamento da FCL responsável pela oferta do curso, salientava-se que

Para essas duas situações a coordenadora do curso encaminha Justificativa que reconhecemos válida e adequada dada a importância da contribuição desses docentes em termos da produção científica, atuação profissional e reconhecimento acadêmico – no caso dos professores aposentados e da especialidade – no caso da docente ainda não titulada. (UNESP, 2001a, f. 294)

Da mesma forma, no parecer aprovado pela Congregação da unidade universitária, observava-se que

Todas as professoras envolvidas estão altamente capacitadas para um curso de tal envergadura: há duas livres-docentes, cinco doutoras, quatro mestres e uma mestranda, com a devida aprovação do departamento mediante justificativa apresentada pela coordenadora do curso (inclusive para a presença das professoras aposentadas). (UNESP, 2001a, f. 301)

Com a aprovação favorável pela CCPG desta proposta, deliberada pela unanimidade de votos deste órgão, a questão da composição do corpo docente da 1ª edição do curso encerra-se. No entanto, na proposta de oferta da 2ª edição, novamente a questão sobre a composição do corpo docente coloca-se como elemento de discussão entre os órgãos competentes da universidade pela regulação dos cursos de especialização.

Inicialmente duas substituições de docentes eram realizadas, uma por desistência do próprio docente e outra pela não adequação às normas vigentes da UNESP no que se refere aos professores aposentados. Ao apreciar o pedido de reoferecimento do curso, o relator da CCPG constatava que

O corpo docente está constituído por 12 professores, dos quais 09 levam o título de doutor e 03 o título de mestres, sem serem ainda doutorandos, situação que contrasta recomendação da CCPG. Ademais, 03 mestres, 01 está sem vínculo acadêmico, já que lotada na administração pública da cidade de São Carlos (Secretaria de Educação e Cultura). Destaca-se ainda que dos 12 professores apenas 04 deles pertençam aos quadros da UNESP. A produção acadêmica do conjunto do corpo docente é bastante desigual, mas, com segurança, pode ser muito melhorada, particularmente no referente ao quesito publicações. Mesmo que reconhecidos os méritos das 03 professoras mestres, o fato delas não estarem inscritas em Programas de Doutorado e de contarem com uma baixa produção acadêmica recente, as impede de participarem de um curso de Pós-Graduação oferecido sob os auspícios da UNESP. (UNESP, 2001a, f. 422-423)

Pelos apontamentos deste parecer a CCPG decide retirar da pauta a aprovação do reoferecimento do curso e sugere à Coordenação o esclarecimento relativo à reduzida participação de docentes da UNESP, bem como, a comprovação documental da produção científica das três docentes com a titulação acadêmica de mestre.

Nas informações prestadas pela Coordenação a CCPG, argumentava-se que não existia qualquer impedimento legal para que mestres participassem de cursos de especialização no âmbito da UNESP, em outros termos, uma norma interna que verse sobre a proporcionalidade em relação aos profissionais pertencentes ou não ao quadro da universidade. Ressaltava a Coordenação que

Em consulta realizada a algumas unidades da UNESP foi constatado que os Programas de Pós-Graduação, responsáveis pelas orientações em relação às questões atinentes aos cursos de especialização, desconhecem qualquer orientação outra que não seja a **Resolução UNESP-71, de 06-09-2001**, na qual o nosso processo se encontra amparado e fundamentado. Cabe ainda destacar que no site da instituição também não consta de nenhuma outra informação que não seja a referida Resolução. (UNESP, 2001a, f. 447-448, grifos do autor)

Ainda neste mesmo documento, a Coordenação procurava reafirmar

[...] a precariedade em que se encontra o quadro de docentes pesquisadores da UNESP, fato público, notório e divulgado pelo próprio Reitor nas reuniões abertas de Congregação em que tem participado, fato que sentimos na e pela dinâmica de funcionamento e sobrecarga de aulas e responsabilidades que temos assumido incansavelmente nos últimos anos, e

que dificulta a possibilidade a possibilidade de crescimento das áreas e cursos. [...]

Apesar da situação adversa vivida no seio das Universidades Públicas, decorrente de sobrecarga de atribuições, do excesso de trabalho assumidos em decorrência normal, da pauperização dos quadros e da falta de interessados na temática da Educação Infantil, por acreditarmos na necessidade do fortalecimento da Educação Infantil e Formação de Professores enquanto área de pesquisa e formação, é que mantemos uma Equipe de Pesquisa e estruturamos, com a colaboração de pares interessados e envolvidos com a área específica, o curso de especialização proposto.

O corpo docente deste curso está e sempre esteve, de alguma maneira, vinculada aos trabalhos de pesquisa e formação desenvolvidos na FCL/UNESP/CAr. [...] (UNESP, 2001a, f. 448, grifos meu)

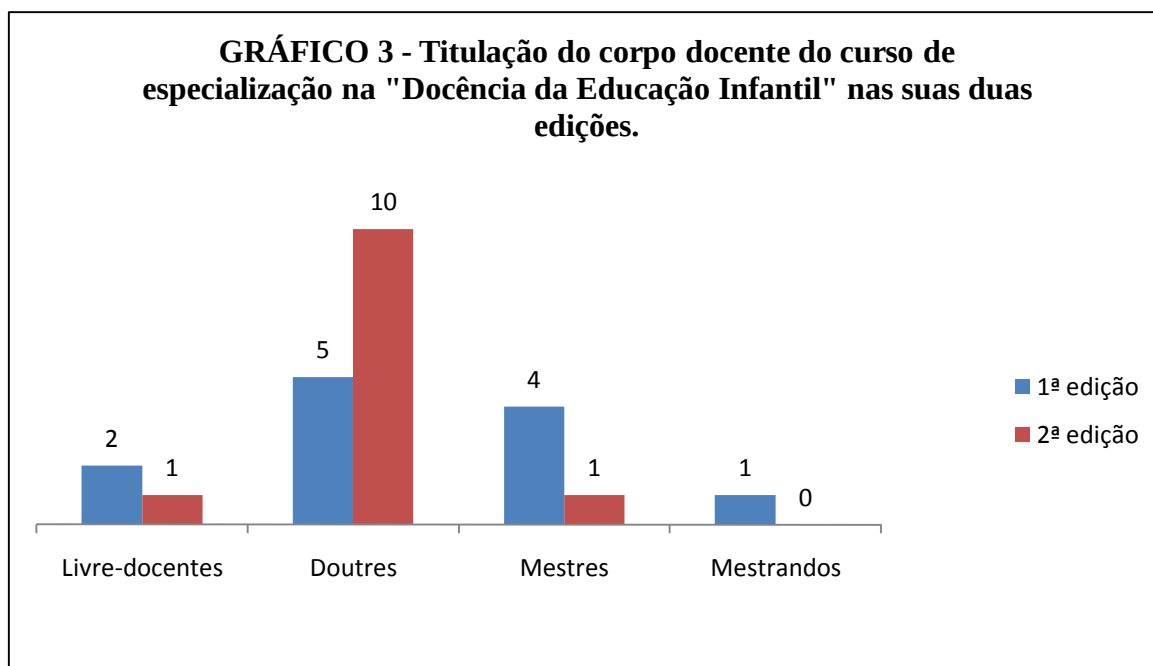
Esclarecia a respeito da composição do corpo docente desta 2ª edição que

O fato de termos recorrido a outras instituições universitárias para compormos o quadro de docentes do curso não significa falta de competência da unidade ou da universidade para seu oferecimento, mesmo reconhecendo todas as dificuldades pelas quais passamos enquanto universidade pública na consolidação de uma área.

Sugerimos, que para além das colocações já feitas, as quais solicitamos sejam todas consideradas, o entendimento de que as indicações dos profissionais que estão lotadas em outras instituições foi devida à contribuição que as mesmas já realizaram para a área, o fato de fazerem parte da Rede Internacional de Investigação em Educação Infantil (da qual também participamos), de terem a atuação específica em relação à disciplina a ser ministrada, bem como o potencial que tem para fortalecer e dignificar um título de especialista que leve o nome da UNESP. Nosso compromisso! (UNESP, 2001a, f. 449)

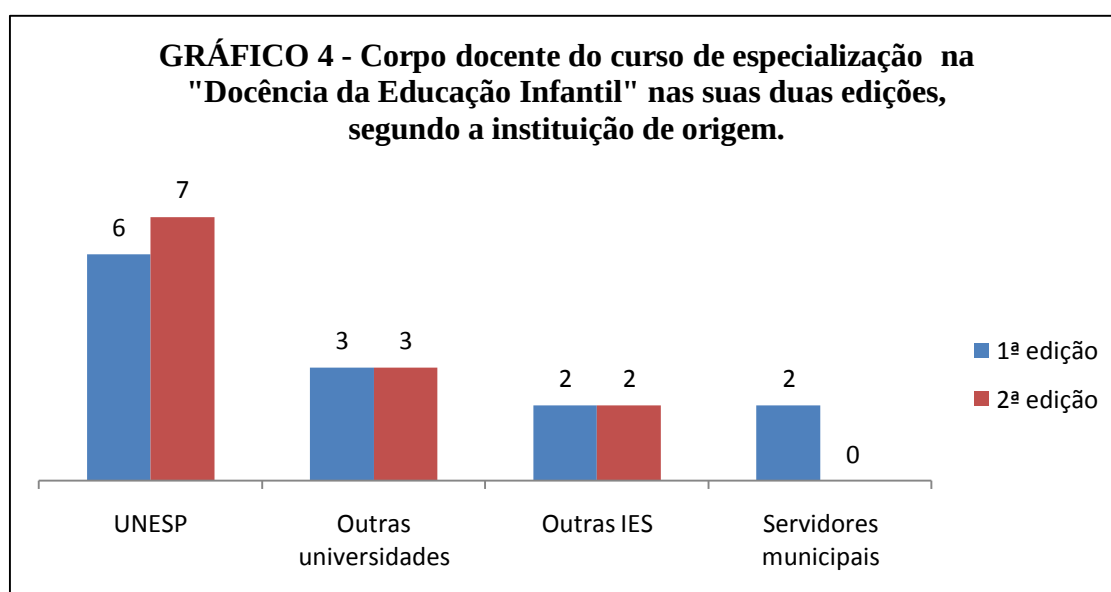
A entrega dos pedidos sugeridos pela CCPG a Coordenação foram realizados, porém, este órgão entendeu que o reoferecimento do curso não poderia ser aprovado. A Coordenação, então, encaminha uma nova proposta de reoferecimento, agora com a substituição dos docentes mestres por docentes doutores efetivos do quadro funcional da UNESP. Ficam estes últimos, responsáveis pelas disciplinas, e os primeiros ainda atuando no curso, mas apenas como docentes orientadores de trabalhos monográficos.

Com a aprovação da 2ª edição pela CCPG, é possível visualizar no GRÁFICO 3 a composição do corpo docente nas duas edições do curso, segundo a titulação acadêmica.



Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2001a.

Neste gráfico verifica-se que na 1ª edição do curso existe uma distribuição diferenciada entre as diferentes titulações. É interessante observar a expressiva presença de mestres e até um mestrando como docentes do curso. Já na 2ª edição, como forma de adequação às exigências realizadas pela CCPG, a Coordenação opta em colocar docentes com maior titulação para que a proposta de oferta do curso seja aprovada. Quanto às instituições de origem do corpo docente nas duas edições, o GRÁFICO 4 apresenta a sistematização dessa composição.



Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2001a.

Um dado importante visualizado no gráfico acima é a dominância na 1ª edição de docentes que não pertencem à UNESP para a composição do corpo docente. Além disso, tal como na questão referente à titulação, para que a proposta da 2ª edição do curso fosse aprovada foi necessário diminuir a quantidade de docentes desse grupo e aumentar o número dos pertencentes à UNESP, até porque, um curso de especialização ofertado por essa universidade pressupõe que os docentes que nele participam sejam, na sua maioria, da universidade.

Assim, na 1ª edição do curso foram ofertadas 60 vagas para “profissionais da área de humanas, preferencialmente alunos egressos do curso de Pedagogia” (UNESP, 2001a, f. 12), além de considerar como número mínimo 40 alunos para a viabilidade orçamentária. Destacava-se que para oferta do total destas vagas,

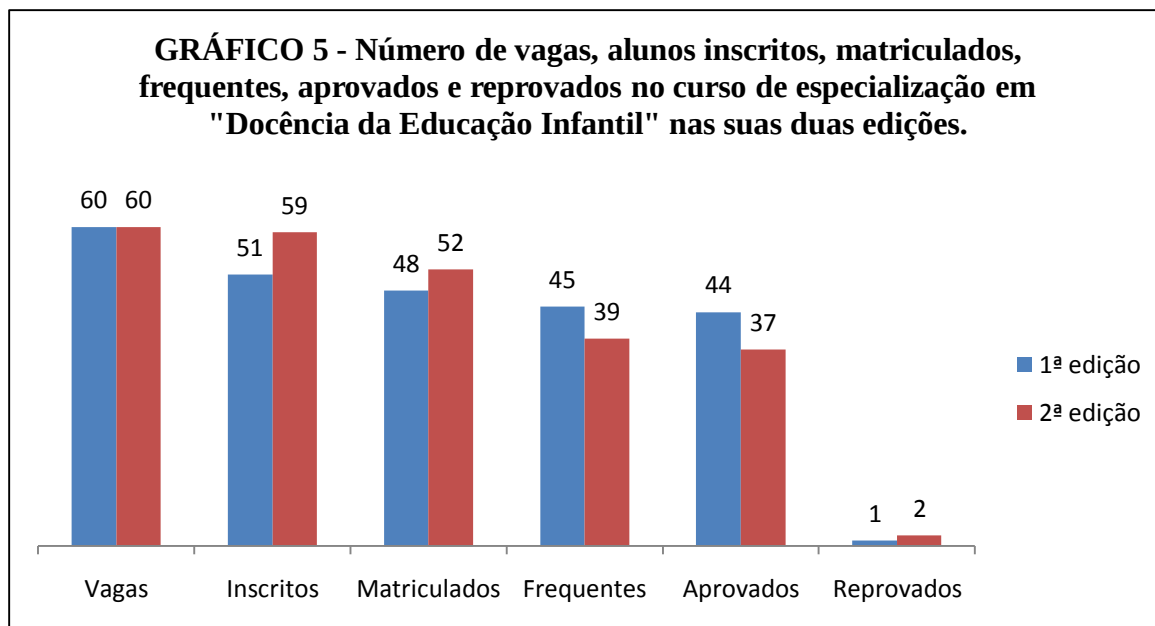
A coordenação reserva a si o direito de atribuir até 30% das vagas a professores envolvidos em projetos de pesquisa sob sua responsabilidade ou de convênio celebrado com a SE do município de Araraquara, Secretarias de Educação de municípios da região. (UNESP, 2001a, f. 12)

O processo seletivo de alunos efetuou-se com a análise dos currículos dos candidatos inscritos, sendo os critérios considerados para a seleção a preferência por profissionais que estivessem atuando em instituições de Educação Infantil, especialmente as públicas⁸⁵. Do total de 51 candidatos inscritos para a seleção, 48 matricularam-se para a realização do curso. Do total de alunos matriculados, conforme o relatório da 1ª edição, 45 alunos foram realmente frequentes. Ao final do curso observa-se a aprovação total de 44 alunos, a desistência de 3 e a reprovação de 1 por não obter a nota mínima na monografia.

Para a 2ª edição mantiveram-se o número de vagas ofertadas (60) e os mesmos critérios de seleção de alunos. Dos 59 alunos inscritos no processo de seleção, um total de 52 matricularam-se para a realização do curso. Devido à demora pela aprovação da 2ª edição no âmbito da CCPG, verificado acima pelo processo de adequação do corpo docente do curso as exigências legais da UNESP, apenas 39 alunos do total de matriculados realmente frequentaram o curso, sendo que 37 foram aprovados e 2 reprovados pelos mesmos motivos da 1ª edição, a não obtenção de nota mínima na monografia.

Os números referentes à dinâmica do corpo discente nas duas edições do curso são organizados pelo GRÁFICO 5 abaixo:

⁸⁵ Menciona-se como critério de seleção para a 1ª edição a realização de entrevistas com os candidatos, apenas se houvesse necessidade. Constatou-se, através da leitura do processo deste curso, que este instrumento não foi necessário.



Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2001a.

Com relação ao sistema de avaliação do curso em suas duas edições consideraram-se as exigências legais constantes na Resolução UNESP nº 71 de 2001, em seu artigo 10⁸⁶. Nas duas edições ocorreram alterações na data de entrega das monografias. Na 1ª edição, devido à alteração do programa do curso e o período final previsto da monografia ter coincidido com a finalização e início de ano letivo, exigiu-se então, tempo maior para que os alunos e docentes realizem-se o trabalho de conclusão. Na 2ª edição, alterou-se também a entrega decorrente do período de Natal, Ano Novo e Carnaval, que segundo a Coordenação

[...] conturbam naturalmente o trabalho intelectual face interrupções ocasionando perdas significativas no processo de pesquisa em bibliotecas (fechadas no período) e elaboração de redação, além da viagem da coordenadora para participar enquanto conferencista e formadora de eventos científicos e de formação de ‘educadores de infância’ em Portugal. (UNESP, 2001a, f.493).

Isto posto, avisava-se que “os Relatórios foram realizados posteriormente a data previamente marcada, o que permitiu a entrega das monografias sem o comprometimento do prazo regulamentar.” (UNESP, 2001a, f. 493) Vale salientar, que não existe no processo referente às duas edições do curso qualquer menção de que o trabalho monográfico tenha sido substituído pela realização de estágio e relatório temático ou estágio do aluno-especialista em

⁸⁶ “Artigo 10 – Terão direito ao certificado de conclusão do curso de Especialização e Aperfeiçoamento os alunos que: I – comprovarem frequência a, pelo menos, setenta e cinco por cento das atividades programadas; II – obtiverem, pelo menos, média de setenta por cento de aproveitamento no curso; III – apresentarem e obtiverem aprovação no trabalho de conclusão de curso – monografia.” (UNESP, 2001)

classes da Educação Infantil, opção disponível nas propostas de oferecimento e reoferecimento enviadas à CCPG. A análise dos títulos das monografias permite inferir que de um modo geral estas cumpriram com seu objetivo, seja por sua inserção em temas e aspectos concernentes a área da Educação Infantil, seja pelas notas de aprovação obtidas pelos alunos.

Nas duas edições realizaram-se a cobrança de taxas dos candidatos inscritos e mensalidades aos alunos matriculados, além do pagamento de valores financeiros aos envolvidos com a efetivação do curso (fundação de apoio, unidade universitária, coordenador e vice-coordenador, professores, demais envolvidos). Na proposta da 1ª edição, lê-se que a cobrança de taxas e mensalidades justificava-se

Face a eminente crise econômica na qual nos encontramos, para salvaguardar a viabilidade orçamentária do Curso de Especialização ora proposto, solicitamos a todos os envolvidos que tenham direito à recebimentos, que permitam que a inscrição e a matrícula sejam destinadas a um fundo de reserva específico para garantir eventuais problemas orçamentários ao longo do curso, tais como: inadimplência, abandono, verbas extras, etc., as dezoito mensalidades atenderão às exigências e contratações devidas.

Em havendo saldo de caixa no final do curso o mesmo será distribuído entre as partes envolvidas. (UNESP, 2001a, f. 13)

Os valores desembolsados pelos alunos na 1ª edição referentes às taxas de inscrição, matrícula e mensalidades foram de, respectivamente, R\$ 30,00, R\$ 200,00 e R\$ 200,00. Ao considerar a duração do curso em 18 meses, tem-se, portanto, o valor total das mensalidades pagas por cada aluno, R\$ 3.600,00. Somando-se aos valores da taxa de inscrição e da matrícula ao total de mensalidades, o desembolso final por cada aluno para a realização do curso de especialização em “Docência da Educação Infantil” na 1ª edição foi de R\$ 3.830,00.

Segundo a Resolução UNESP nº 71 de 20001, artigo 13, § 3º, “Pelo menos trinta por cento da receita bruta auferida com arrecadação de taxas e/ou mensalidades, dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, deverão ser destinados à Unidade Universitária ou Complementar que os propuserem.” (UNESP, 2001) Associado a estes 30%, outros 10% foram destinados a FUNDUNESP, fundação de apoio responsável pelo gerenciamento orçamentário do curso.

Aos docentes participantes, como atesta o relatório final da 1ª edição, o valor da hora/aula correspondeu ao pagamento de R\$ 80,00, associado a mais 20% de encargos sociais, R\$ 100,00 por cada orientação monográfica e R\$ 100,00 de diária paga aos docentes que necessitassem viajar até a cidade de Araraquara. Para o Coordenador e Vice-coordenador

foram pagos a porcentagem de, respectivamente, 10% e 5% do valor total auferido pela receita, além de R\$ 7.200,00 a secretária do curso (18 parcelas de R\$ 400,00).

No final desta edição, a arrecadação computada pelos recebimentos das taxas de inscrições, matrículas e mensalidades dos alunos correspondeu ao total de R\$ 156.003,61, sendo que destes, R\$ 43.416,18 (30%) destinaram-se à unidade universitária para a aquisição de equipamentos, R\$ 15.603,36 (10%) à FUNDUNESP e R\$ 99.324,00 (60%) ao pagamento dos docentes (aulas, encargos e orientações), Coordenação, Vice-coordenação e secretária, não constando. Não observou-se saldo orçamentário positivo nessa edição do curso.

Na 2ª edição, os valores desembolsados pelos alunos sofreram um reajustado total de 15%. A taxa de inscrição modificou-se para R\$ 50,00 e a taxa de matrícula e de cada mensalidade para o valor de R\$ 230,00. No total, o aluno que optou em realizar o curso disponibilizou o valor total de R\$ 4.420,00.

Com relação aos docentes, segundo a proposta da 2ª edição, “Foram alterados os valores de pagamento de hora/aula que passa a ser de R\$ 85,00 (reajustado em 6,25%) e da orientação de monografia que passa para R\$ 130,00 (reajustado em 30%).” (UNESP, 2001a, f. 352). Os valores pagos à Coordenação e Vice-coordenação tiveram uma redução do valor percentual, respectivamente, 8% e 4,5%, como possibilidade de permitir a mensalidade menor para os alunos participantes. Para a secretária o pagamento correspondeu a 18 parcelas de R\$ 450,00 (reajuste de 11%). Além destes valores, a Coordenação optou por criar um “Fundo de Reserva”, constituído pelas inscrições e matrículas dos alunos para a preservação do bom andamento do curso frente à possibilidade de inadimplências, dentre outros problemas não previstos.

O total de receitas auferidas ao final da 2ª edição correspondeu ao valor de R\$ 161.460,00, sendo que destes, R\$ 48.438,00 (30%) destinaram-se à unidade universitária, R\$ 16.146,00 (10%) à FUNDUNESP e R\$ 98.876,00 (60%) ao pagamento dos docentes (horas/aula, orientação, encargos sociais e diárias), Coordenação, Vice-coordenação, secretária, dentre outros (materiais de consumo e permanente, serviços de terceiros e taxas bancárias). Assim, não houve saldo orçamentário positivo ao final do curso.

A realização e conclusão da 1ª edição, como atesta seu relatório final, “transcorreu de acordo com a programação proposta num clima de muita tranquilidade.” (UNESP, 2001a, f. 311). É válido destacar que nesta edição houve uma ampliação das atividades propostas, para além das disciplinas, pois, programaram-se duas conferências (abertura e encerramento) com pesquisadoras de reconhecida atuação na área de Educação Infantil. Entre os alunos, como relata a Coordenação, a repercussão do curso fez-se na vida profissional destes,

principalmente nas instituições de ensino em que exerciam sua atividade profissional. Observa-se que “O curso de especialização cumpriu o seu papel acadêmico e dispôs, como seria interessante fazê-lo, algumas das alunas para continuar sua formação na busca pela Pós-Graduação *stricto sensu*.” (UNESP, 2001a, f. 311)

Com relação à 2ª edição,

[...] apesar dos entraves citados no percurso dos anos em que efetivamos a especialização, as finalidades e objetivos propostos foram alcançados. Nossas alunas têm obtido ótimos resultados em concursos públicos; desempenho reconhecido em seus espaços de trabalho; conseguiram estender os nossos (Universidade) laços de trabalho e compromisso com outras instituições e municípios de suas origens, tendo sido estabelecido um procedimento de trocas, cumplicidades e encaminhamentos comuns em defesa da infância e da Educação Infantil. (UNESP, 2001a, f. 493)

Assim como na edição anterior, esta edição transcorreu de acordo com a programação proposta, sendo cumpridas as atividades programadas e os procedimentos nos prazos estabelecidos. Além da proposição original, ocorreram duas palestras sobre os seguintes temas: “Normas para apresentação de trabalhos científicos (ABNT)” e “Novos rumos e exigências para se pensar uma Pedagogia da Infância”. Avaliava a Coordenação, com relação à 2ª edição, que esta

[...] se encerra com a certeza de que seus participantes cumpriam com o esperado e realizaram um processo formativo de qualidade que certamente poderá oferecer muitos bons frutos em termos de práticas educativas favorecedoras do melhor desenvolvimento infantil, bem como o compromisso que algumas alunas já projetam, com muita maturidade, de enveredarem pela pesquisa. (UNESP, 2001a, f. 494)

Outro elemento positivo do oferecimento desta edição foi o desdobramento de atividades e iniciativas acadêmicas pelos alunos e docentes envolvidos com o curso. Sobre esta questão, a Coordenação relata que

Em junho de 2005, a equipe de pesquisa [...] e os docentes do curso de especialização na *Docência da Educação Infantil*, liderados pela [coordenadora e docente deste], promoveram e divulgaram seus trabalhos e produções de pesquisas por meio do Congresso [científico] [...], tendo atingido setecentos e cinquenta participantes de diferentes regiões do Estado de São Paulo e trazido contribuições de outras partes do país. O resultado deste trabalho encontra-se hoje publicado sob a forma de livro lançado pela Editora [...] nos anos de 2006 [...]. Este dado revela a unidade e a aprendizagem no trabalho coletivo e o compromisso das equipes com a formação de educadores infantis, bem como com a produção de conhecimento científico para a área. (UNESP, 2001a, f. 489)

Talvez seja reconhecível o impacto exercido pelo curso devido à

[...] representação territorial de uma gama de municípios que extrapolaram a microrregião, tendo alcançado uma extensão no Estado de São Paulo bastante interessante e significativa com alunas se deslocando de cidades como São Paulo, Barueri, Araçatuba, Jardinópolis, Ribeirão Preto, Morro Agudo, Jaboticabal, Taquaritinga, Matão, Araraquara, Porto Ferreira, Itápolis, Ibitinga, Borborema, entre outras para a realização de seu processo formativo. (UNESP, 2001a, f. 489)

A análise deste curso de especialização também desperta a atenção para a relação estabelecida entre a CCPG e os propositores do curso, principalmente, no que diz respeito às normas e aos regulamentos para a composição do corpo docente nos curso de especialização na universidade.

Foi possível observar os conflitos estabelecidos entre a Coordenação do curso e o Departamento quando a participação de docentes aposentados não signatários do Termo de Adesão ao Trabalho Voluntário da UNESP foi reprovada, bem como, quando a CCPG negou a aprovação da 2ª edição devido à improdutividade de alguns docentes e a expressiva participação de docentes de outras IES, inclusive com titulação acadêmica insuficiente.

A publicação de livro com os resultados obtidos nas atividades realizadas com o curso, a destinação dos repasses à unidade universitária para aquisição de equipamentos e a interveniência de uma fundação de apoio no gerenciamento dos recursos financeiros também se fizeram presentes neste curso.

4.4 Educação Especial (2006-2010)

A oferta do curso de especialização em Educação Especial – áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual pelo Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *campus* de Marília, objetivou oferecer formação específica e titulação, em nível de especialista em educação especial, para os professores em exercício no sistema municipal de educação de São Paulo, particularmente aqueles que atuavam nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP).

A educação especial enquanto direito aos portadores de necessidades especiais é uma garantia constitucional e tem suas definições e diretrizes em capítulo específico na LDB⁸⁷.

⁸⁷ Além dos artigos 205 e 206, inciso I, da Constituição Federal, nos quais a educação especial encontra-se presente de forma indireta, no artigo 208 explicita-se que “O dever do Estado com a Educação será efetivado

Mesmo com estas determinações legais, salientava-se na proposta de oferta da 1ª edição deste curso que

[...] apesar de haver um grande avanço no que concerne às regulamentações e discussões teóricas que fundamentam a construção de um modelo de educação inclusiva, observa-se que sua implementação vem ocorrendo de forma atropelada e, muitas vezes, equivocada, não atingindo os objetivos apontados na posposta educacional inclusiva.

Nesse sentido, a prefeitura municipal de São Paulo, através da Secretaria de Educação Municipal, solicita à UNESP, campus de Marília, a realização de capacitação em Educação Especial. (UNESP, 2006a, f. 6)

Entretanto, esta solicitação representou, primeiramente, um convite feito ao Departamento de Educação Especial pela Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, com vistas à participação em concorrência pública com outras IES do estado. Assim, o Departamento

[...] considerando-se a particularidade da situação, na qual uma Secretaria de Educação pretende formar seus professores que já estão atuando nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado e, ainda, considerando a distância geográfica existente entre Marília e São Paulo e as implicações da oferta de uma habilitação fora da sede dessa Unidade Universitária, o Departamento de Educação Especial em caráter extraordinário e não fugindo a sua responsabilidade diante da necessidade dos sistemas de ensino, propõe-se a colaborar com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, através da realização de um Curso de Especialização em Educação Especial, nas áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual. (UNESP, 2006a, f. 7)

Nota-se que a proposta deste curso de especialização é diferenciada com relação aos outros, devido a dois aspectos. Primeiro, porque o curso é ofertado fora da unidade universitária, no município de São Paulo, exigindo, portanto, o deslocamento dos docentes e, segundo, por se tratar de uma pareceria, modalidade de oferta ainda não analisada, entre a Secretaria de Educação de São Paulo e a UNESP, no caso, o Departamento de Educação Especial da FFC.

Naquela oportunidade almejava-se uma formação específica na perspectiva da educação inclusiva para que os profissionais, professores em exercício, tivessem acesso a uma formação sólida, propiciando a reflexão sobre a prática educativa e atuação consistente contra processos de exclusão nas escolas do município. Na proposta de oferta da 3ª edição, os

mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Por outro lado, na LDB existe uma clara definição da educação especial, principalmente no artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

objetivos pedagógicos e profissionais do curso de especialização em Educação Especial aparecem com uma maior nitidez:

[1] Formar professores para realizar o suporte pedagógico especializado através dos serviços oferecidos pela Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial que são os seguintes: Sala de Apoio a Inclusão – SAAI, Professores de Apoio a Inclusão – PAAIS e Coordenadores dos Centros de Formação e Atendimento a Inclusão – CEFAI.

[2] Oferecer conhecimentos para que o professor-cursista seja capaz de:

- a. Identificar as necessidades e as habilidades dos alunos com deficiência auditiva e deficiência intelectual;
 - b. Elaborar e executar plano de atendimento que elimine as barreiras para a plena participação no ambiente escolar;
 - c. Produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - d. Estabelecer articulação com o professor da sala comum para a implementação e avaliação dos serviços e recurso de acessibilidade.
- (UNESP, 2006a, f. 2654)

É perceptível nos excertos acima destacados, extraídos do processo do curso, a existência da preocupação pedagógica no sentido de instrumentalizar estes profissionais com conhecimentos específicos da área para a resolução de situações complexas do cotidiano escolar e a necessidade da Secretaria de Educação em titular os seus profissionais.

Na legislação nacional existem diretrizes importantes para a construção e organização de um sistema educacional que seja efetivamente inclusivo, como a Resolução CNE/CEB nº 01 de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Portanto, se existe a frequência de alunos com necessidades especiais em classes comuns impõe-se, simultaneamente, a necessidade de formação específica para este novo contexto (BRASIL, 2001b).

A dificuldade é que com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, redação dada pela Resolução CNE nº 01 de 2006, foram extintas as antigas habilitações dos cursos de Pedagogia, dentre elas, a de Educação Especial. A formação para esta área obrigou, como atestava a Coordenação do curso de especialização em Educação Especial, a “sua transferência para os cursos de especialização ou para outras modalidades de formação acadêmica” (UNESP, 2006a, f. 2652).

Na proposta de oferta da 2ª edição justificava-se a sua oferta pela

[...] garantia de uma sólida formação profissional, que propicie a competência necessária para refletir sobre a prática educativa e atuar consistentemente para alterar a realidade objetiva, transpondo os limites impostos por uma perversa política sócio-econômica-cultural de exclusão, [o que] exige tempo e aprofundamento reflexivo. E é isto que a Secretaria Municipal em pareceria com a Faculdade de Filosofia e Ciências poderão oferecer aos seus professores. (UNESP, 2006a, f. 525)

A Coordenação esperava, com a oferta do curso, “oferecer condições institucionais para o aperfeiçoamento e qualificação de professores, com vistas a fornecer as ferramentas conceituais, metodológicas e técnicas para atuação junto aos alunos” (UNESP, 2006a, f. 2653).

Para isso, na 1ª e 2ª edições organizou-se uma estrutura didático-curricular que propiciasse aos alunos o acesso de conhecimentos e informações básicas sobre a educação especial e a educação inclusiva e, num segundo momento do curso, a formação específica em uma das áreas propostas: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental ou deficiência visual. Na 1ª edição foram ofertadas 100 vagas, sendo direcionadas 30 vagas para a área de deficiência mental, 20 para a área de deficiência física, 25 na auditiva e 25 na visual. Com uma carga horária total de 480 horas, este curso possuía 200 horas/aula com um núcleo de disciplinas de tronco comum e quatro conjuntos específicos de disciplinas, com carga horária de 160 horas/aula cada, além de 120 horas dedicadas à orientação e à elaboração da monografia de conclusão do curso.

TABELA 11 – Estrutura curricular com núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Educação Especial - áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual” na 1ª edição.

TRONCO COMUM (200h)	ÁREA DE DEFICIÊNCIA	ÁREA DE DEFICIÊNCIA	ÁREA DE DEFICIÊNCIA	ÁREA DE DEFICIÊNCIA
	Auditiva (160h)	Física (160h)	Mental (160h)	Visual (160h)
Diversidade, diferença e deficiência (24h)	Aspectos Anatomo-fisiológicos e patológicos dos órgãos da audição e fonação (32h)	Aspectos Neurológicos e Patológicos das Deficiências físicas (32h)	Questões Conceituais na área de deficiência mental: tendências atuais (24h)	Anatomia, fisiologia, patologia e higiene do globo ocular (32h)
As deficiências e as necessidades educacionais especiais (40h)	Técnicas Especiais de Comunicação (48h)	Adequações Curriculares na área de deficiência física (32h)	Aspectos Patológicos da deficiência mental (32h)	Braille (32h)
O contexto das deficiências (24h)	LIBRAS (32h)	Comunicação Alternativa e Suplementar (32h)	Avaliação pedagógica na área de deficiência mental (24h)	Orientação e Mobilidade (32h)
Desenho Universal e Acessibilidade (16h)	Currículo na área de surdez (24)	Adaptação de mobiliário (32h)	Currículos e Programas nas áreas de deficiência mental (24h)	Adequações Curriculares na área de deficiência visual (32h)
Oficinas de recursos e estratégias didáticas (16h)	Adequações Curriculares na área de surdez (24h)	Oficinas e estratégias didáticas na área de deficiência física (32)	Adequações Curriculares na área de deficiência mental (32h)	Oficinas e Estratégias Didáticas na área de deficiência visual (32h)
Metodologia do Trabalho Científico (48h)			Currículo Funcional (24h)	

Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2006a.

Ao examinar a proposta de oferta desta edição, especificamente com relação à estrutura curricular, o relator da Congregação da FFC entendia que

[...] A organização do Curso, apresenta ao mesmo tempo, uma visão conceitual e política da inclusão de alunos com necessidades educacionais nas escolas com as disciplinas do tronco comum e as diferentes perspectivas teórico-práticas de cada conjunto de disciplinas nas quatro áreas específicas de Deficiências, revelando equilíbrio didático e pedagógico. (UNESP, 2006a, f. 476)

As diferenciações entre a 1ª e a 2ª edição corresponderam ao acréscimo de uma disciplina específica de Metodologia do Trabalho Científico para cada uma das áreas de deficiência e, respectivamente, o aumento da carga horária total do curso, de 480 horas para 496, e das áreas de deficiências, de 160 para 172 horas/aula. Acrescente-se ainda que se originalmente a 2ª edição propunha-se a oferecer 100 vagas, tal como na edição anterior, estas aumentaram-se para um total de 150, conforme a solicitação da Prefeitura Municipal de São Paulo, sendo 50 vagas para a área de deficiência mental, 40 para a auditiva, 30 para física e 30 para visual.

TABELA 12 – Estrutura curricular com núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Educação Especial - áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual” na 2ª edição.

TRONCO COMUM (200h)	ÁREA DE DEFICIÊNCIA			
	Auditiva (172h)	Física (172h)	Mental (172h)	Visual (172h)
Diversidade, diferença e deficiência (24h)	Aspectos Anatomo-fisiológicos e patológicos dos órgãos da audição e fonação (32h)	Aspectos Neurológicos e Patológicos das Deficiências físicas (32h)	Questões Conceituais na área de deficiência mental: tendências atuais (24h)	Anatomia, fisiologia, patologia e higiene do globo ocular (32h)
As deficiências e as necessidades educacionais especiais (40h)	Técnicas Especiais de Comunicação (48h)	Adequações Curriculares na área de deficiência física (32h)	Aspectos Patológicos da deficiência mental (32h)	Braille (32h)
O contexto das deficiências (24h)	LIBRAS (32h)	Comunicação Alternativa e Suplementar (32h)	Avaliação pedagógica na área de deficiência mental (24h)	Orientação e Mobilidade (32h)
Desenho Universal e Acessibilidade (16h)	Currículo na área de surdez (24)	Adaptação de mobiliário (32h)	Currículos e Programas nas áreas de deficiência mental (24h)	Adequações Curriculares na área de deficiência visual (32h)
Oficinas de recursos e estratégias didáticas (16h)	Adequações Curriculares na área de surdez (24h)	Oficinas e estratégias didáticas na área de deficiência física (32)	Adequações Curriculares na área de deficiência mental (32h)	Oficinas e Estratégias Didáticas na área de deficiência visual (32h)
Metodologia do Trabalho Científico (48h)	Metodologia do Trabalho Científico na área de Deficiência Auditiva (16h)	Metodologia do Trabalho Científico na área de Deficiência Física (16h)	Currículo Funcional (24h)	Metodologia do Trabalho Científico na área de Deficiência Visual (16h)
Educação Inclusiva e os alunos com necessidades especiais de aprendizagem (32h)			Metodologia do Trabalho Científico na área de Deficiência Mental (16h)	

Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2006a.

Com a troca da Coordenação no período de proposta de oferecimento da 3ª edição⁸⁸, tanto a estrutura didático-curricular como o nome do curso são alterados para adequações exigidas pela Secretaria de Educação de São Paulo. A denominação do curso de especialização modifica-se de “Educação Especial – áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual” para “Formação de Professores em Educação Especial – áreas da Deficiência Auditiva – DA e da Deficiência Intelectual – DI”. Diminuem-se o número de vagas com relação à edição anterior, de 150 vagas para 100. Consta na proposta de oferecimento desta edição que o

⁸⁸ Na Resolução UNESP nº 78 de 2007, no seu artigo 7º, § 3º, lê-se que “Fica vedada à Coordenação e Vice-coordenação em mais de um curso de Especialização simultaneamente, permitida uma recondução sucessiva”, o que ocasiona, no caso de curso com mais de duas edições, a troca do cargo de Coordenador e Vice-coordenador (UNESP, 2007). Geralmente, este último ocupa o cargo do primeiro e a Vice-coordenação é assumida por um docente do curso como, por exemplo, neste curso.

Curso de Especialização em *Formação de Professores em Educação Especial – áreas da deficiência auditiva e da deficiência intelectual* será submetido a uma concorrência pública, através de chamada oficial em ofício nº 24/2009, datado de 20 de maio de 2009, contará com 480h/aulas, sendo: 360 horas referentes às disciplinas de tronco comum e específicas; e 120 horas para orientação de monografia (TCC)”. (UNESP, 2006a, f. 2655, *itálico do autor*)

As disciplinas desta edição são oferecidas em duas turmas, uma de deficiência intelectual com 40 alunos e outra de deficiência auditiva com 60 alunos. A nova estrutura didático-curricular apresenta-se da seguinte forma:

TABELA 13 – Estrutura curricular com núcleos, disciplinas e carga horária correspondentes do curso de especialização em “Formação de Professores em Educação Especial – áreas da Deficiência Auditiva – DA e da Deficiência Intelectual – DI” na 3ª edição.

TRONCO COMUM (184h)	ÁREA DE DEFICIÊNCIA	
	<i>Auditiva (176h)</i>	<i>Intelectual (176h)</i>
Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (40h)	Caracterização da Surdez: implicações educacionais (32h)	Aspectos Patológicos da deficiência intelectual (32h)
Atendimento Educacional Especializado (40h)	Linguagem, cognição e surdez (16h)	Questões conceituais na área de DI: tendências atuais (32h)
Necessidades Especiais: educação, trabalho e família (40h)	Letramento e surdez (32h)	A DI na perspectiva da Teoria Histórico-cultural (24h)
Metodologia do Trabalho Científico (64h)	LIBRAS: aspectos teóricos e práticos (56h)	A questão Curricular na área da DI (32h)
	Abordagens de ensino da linguagem para o aluno com surdez (40h)	Avaliação Pedagógica na área de DI (32h)
		Envelhecimento Humano e Deficiência Intelectual (24h)

Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2006a.

Talvez, a quantidade de profissionais especializados exigidos pela Secretaria de Educação de São Paulo para as áreas de deficiência física e visual tenham sido contempladas com as duas primeiras edições do curso e as áreas de deficiência auditiva e mental (ou intelectual) sejam as de maior demanda. Apesar da diferenciação curricular entre as diferentes edições, nota-se que o objetivo almejado pelo curso de especialização em Educação Especial, formação específica e titulação aos professores em exercício, continuam os mesmos.

Com relação à composição do corpo docente, bem como, aos critérios exigidos pela UNESP para participação de docentes em cursos de especialização, o curso de Educação Especial apresenta uma dinâmica distinta, quando comparado com outros cursos da amostra desta pesquisa.

A análise do processo administrativo deste curso permite, primeiramente, verificar a existência de informações desconstruídas no interior de uma mesma proposta nas diferentes edições, pois em alguns momentos se confirmam que todos os docentes provêm do quadro efetivo da UNESP e em outros cita-se a existência de docentes de outras IES.

Na 1ª edição, conforme o relator da Congregação da unidade universitária,

O corpo docente é formado por 19 Professores Doutores do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília cujos currículos demonstram profícua atuação acadêmica e administrativa, tanto nas áreas específicas, quanto no âmbito da Universidade⁸⁹. (UNESP, 2006a, f. 476)

Entretanto, no momento de aprovação do relatório final desta edição e concomitante à proposta de oferecimento da 2ª edição, o relator da CCPG considerava que

[...] uma segunda edição do curso seria importante para atender a demanda de formação de professores em serviço. No entanto, quero alertar a coordenação do mesmo que, no quadro docente encontram-se, pelo menos 6 docentes, com produção científica muito baixa pois se limitam a publicar resumos em Congressos ou em um dos casos nem isso. Como o período que analisei limitou-se ao ano de 2006 entendo que esses docentes podem ter produções no prelo que ainda não constam de seus currículos, mas se essa baixa produção se confirmar no decorrer de 2007, seria aconselhável que fossem retirados do curso e substituídos por docentes mais produtivos. (UNESP, 2006a, f. 623)

Esta ressalva quanto à existência de docentes “improdutivos” na composição do corpo docente do curso de especialização em Educação Especial não impediu que o relator se posicionasse favoravelmente à aprovação de relatório final da 1ª edição e a seu reoferecimento. Destacava-se, ainda neste parecer, a ciência escrita à mão da Pró-Reitora de Pós-Graduação da UNESP na parte inferior do documento, onde se lê que “Tomando ciência do parecer da relatora, devolvo o processo à FFC de Marília para substituição dos 6 docentes não produtivos ou demonstração de que esses docentes são produtivos.” (UNESP, 2006a, f. 623)

Em resposta ao parecer mencionado, o Coordenador do curso elabora uma justificativa para a composição do corpo docente existente. Afirmava que todos os docentes da 1ª edição desenvolviam atividades de ensino, pesquisa e extensão junto ao Departamento de Educação Especial da FFC no período de sua realização. Do total de 19 docentes, todos possuíam o título de doutor, sendo que 17 eram contratados em RDIDP e 2 em RTC (Regime de Turno Completo). Salientava também que a aprovação dos relatórios anuais de todos os docentes pelas instâncias responsáveis da universidade através da análise de suas produções em ensino-pesquisa-extensão e gestão universitária.

⁸⁹ Existe um erro na análise deste relator, pois nem todos os professores pertenciam ao Departamento de Educação Especial da FFC, como apresentado no processo do curso de especialização em Educação Especial. Na verdade, do total de 19 docentes, 14 eram docentes da UNESP e 5 de outras universidades, 3 da USP/São Paulo e 2 da UNICAMP.

No entanto, o Coordenador explicava a baixa produtividade de alguns dos docentes devido a alguns destes serem recém-contratados e, ainda, pelas dificuldades internas do Departamento na condução da implantação de dois novos cursos de graduação (Fisioterapia e Terapia Ocupacional) e a reestruturação das habilitações em Educação Especial do curso de Pedagogia, originando, portanto, uma extensa carga horária aos docentes (atividades didáticas – ensino e estágios supervisionados –, extensão universitária e/ou participação em comissões assessoras).

Destacava o Coordenador que a avaliação realizada pelos alunos matriculados na 1ª edição e pela Secretaria Municipal de São Paulo era positiva e enfatizava a qualidade das aulas, frente aos conhecimentos específicos dos professores em todas as áreas ministradas. Além disso, o Coordenador observava que

[...] para a concorrência pública da 2ª edição foi exigida a apresentação da produção científica do corpo docente e a produção da UNESP na área da Educação Especial, foi nitidamente superior a das outras Universidades concorrentes, inclusive de outras Universidades públicas do Estado de São Paulo.” (UNESP, 2006a, f. 625)

Finalmente, a argumentação procurava demonstrar que a proposta do curso atendia à Resolução UNESP nº 115 de 2005, inclusive no que tange ao corpo docente, e que “a exigência de descredenciamento frente à baixa produtividade não se aplica aos cursos de especialização *lato sensu* e, sim aos de *stricto sensu*”⁹⁰ (UNESP, 2006a, f. 626). Assim, o Coordenador considerava adequada a composição do corpo docente do curso, apesar da diferença de produção científica existente.

No mesmo dia destas considerações da coordenação às objeções da baixa produção científica dos docentes, encaminhava-se uma solicitação à CCPG com algumas alterações na 2ª edição: aumento do número de vagas, de 100 para 150, conforme solicitação da Prefeitura Municipal de São Paulo, substituição de um docente do curso e a inclusão de outro apenas como orientador de monografias. Essas modificações, no entanto, não alteravam os valores orçamentários do curso.

Um novo parecer é realizado sobre o processo pela CCPG. Relatava naquela oportunidade o relator que

⁹⁰ Vale lembrar que contrariamente ao argumento dado pelo Coordenador, a Resolução UNESP nº 115/2005, no artigo 3º, inciso I, estabelece que “O corpo docente dos cursos de Especialização será constituído de: I - professores da ativa, portadores de titulação mínima de Doutor, sendo setenta e cinco por cento, no mínimo, em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), pertencentes aos quadros da UNESP, com formação adequada ao plano geral do curso e aos programas das disciplinas pelas quais forem responsáveis e **produtividade acadêmica (produção científica e participação em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, quando couber)**; [...]” (UNESP, 2005a, grifos meu).

Analisando o encaminhamento do processo, entendo que dos 19 docentes do curso de Especialização 13 contam com produção acadêmica compatível com as normas da UNESP e tanto a substituição de uma docente quanto à inclusão de outro reforçam a qualidade acadêmica do curso. No entanto, a solicitação de substituição de todos os docentes improdutivos não ocorreu totalmente e os motivos estão justificados pela coordenação do curso. Dessa forma, entendo que para a condução do referido curso de Especialização o corpo docente está qualificado, mas **a Câmara Central de Pós-Graduação vem discutindo o mérito de se manter docentes que deveriam se dedicar plenamente ao cumprimento de suas atividades docentes, que incluem as de pesquisa, se dedicando a cursos de especialização.** (UNESP, 2006a, f. 666-667, grifos meu)

Nota-se que a discussão sobre a baixa produtividade de docentes no curso de Educação Especial, como atesta o relator da CCPG, tem na verdade como foco central a contraposição entre o cumprimento pelos docentes das atividades inerentes a sua função na universidade e a dedicação aos cursos de especialização. Como se observou anteriormente em outros cursos da amostra desta pesquisa, esta questão não é específica para o curso de especialização em Educação Especial, mas recorrente nos pareceres que analisam as propostas no âmbito da CCPG.

De qualquer modo, em despacho a CCPG aprovava, por unanimidade de votos, o relatório final da 1ª edição e o oferecimento da 2ª. No relatório final da 2ª edição observa-se que dos 18 docentes envolvidos com o curso, 12 eram docentes ativos da UNESP e os outros 6 de outras universidades: 3 da USP/São Paulo, 2 da UNICAMP e 1 da UFSCar. O parecer exarado pela CCPG a esta edição novamente apresenta a problemática da baixa produtividade de alguns docentes do curso. Informava-se que

A AT/PROPG [Assistência Técnica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação] solicitou a atualização dos currículos *Lattes* de 5 docentes, o que foi atendido somente pelas [duas] Profas. [...], conforme consulta efetuada nesta data ao CNPq. Alguns docentes não apresentam produção científica no período do curso. A produção distribui-se de forma irregular, estando concentrada em alguns docentes. (UNESP, 2006a, f. 2165)

No despacho da CCPG, posteriormente a redação deste parecer e a retirada da pauta da reunião anterior, decidia-se que

Na oportunidade, o Colegiado decidiu retirar o assunto da Ordem do Dia, e encaminhar à Comissão Assessora da CCPG para que discuta, juntamente com a Direção da Unidade Universitária e os Docentes responsáveis pelo curso, o que segue:

a) o não atendimento, por parte dos docentes envolvidos no citado curso, da atualização dos *Currículos Lattes* junto ao site do CNPq, conforme solicitado às fls. 2154 do presente processo;

b) a baixa produção científica apresentada por alguns docentes, tendo em vista a manifestação da relatora no parecer supracitado;
c) a participação de somente 05 orientadores entre o corpo docente proposto para ministrar o curso.

A Câmara decidiu, ainda, solicitar à douta Comissão que:

- elabore critérios para análise das propostas de novas Edições dos Cursos de Especialização da UNESP;
- crie parâmetros mais rigorosos para participação da CCPG, para as providências cabíveis, devendo retornar à CCPG para apreciação.
 (UNESP, 2006a, f. 2167, itálico do autor, grifos meu)

Em resposta as solicitações da CCPG, o parecer da Comissão Assessora⁹¹ justifica que

1) a Comissão foi criada para agilizar as avaliações de novas edições de cursos de Especialização conforme a Resolução UNESP nº 78, de 09/11/07, que revoga a Resolução nº 115/05.

2) a Comissão, em data oportuna, se propõe a criar e/ou explicitar critérios para oferecimento de novas edições de cursos de Especialização, bem como observar o envio do relatório final devidamente aprovado pela Congregação da Unidade em tempo hábil para oferecimento de novas edições, conforme estabelecido na Resolução UNESP nº 78/07. (UNESP, 2006a, f. 2168)

A partir desta resposta, duas foram as medidas tomadas pela CCPG em novo despacho: (1) a devolução do processo à Comissão Assessora da CCPG, para que conjuntamente com a Direção da unidade universitária e os docentes do curso discutam os aspectos pertinentes do despacho anterior (não atualização do currículo *Lattes* por alguns docentes do curso, a baixa produção científica e a participação de apenas 5 docentes como orientadores de monografias), e (2) o conhecimento da manifestação da Comissão Assessora sobre o andamento do processo.

Após uma revisão do processo, a comissão aprova o relatório da 2ª edição com a seguinte ressalva: “Esta Comissão Assessora destaca que uma possível nova edição do Curso deverá atender todas as exigências da Resolução UNESP nº 78/07, especialmente no parágrafo 1º do artigo 3º.”⁹² (UNESP, 2006a, f. 2170) Assim, a CCPG aprova, por unanimidade de votos, o relatório da 2ª edição com “**alerta** a Direção da FFC/M, bem como a Coordenação do Curso de Especialização supracitado que, para o oferecimento das próximas

⁹¹ Sobre a criação da Comissão Assessora da CCPG, cf. p. 88-91 deste trabalho.

⁹² “Artigo 3º - O corpo docente dos cursos de Especialização será constituído de: I - no mínimo setenta e cinco por cento de professores da ativa, portadores de titulação mínima de Doutor, em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), pertencentes aos quadros da UNESP, com formação adequada ao plano geral do curso e aos programas das disciplinas pelas quais forem responsáveis e produtividade acadêmica (produção científica e participação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, quando couber); [...] § 1º - Dos professores de que trata o inciso I, setenta por cento, pelo menos, deverão ter seus títulos obtidos em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo Ministério da Educação. [...]” (UNESP, 2007)

edições, respeitem as exigências da Resolução UNESP nº 78/2007, em especial o parágrafo 1º do artigo 3º” (UNESP, 2006a, f. 2172, grifos do autor).

Nas novas justificativas dadas pelo Coordenador aos despachos anteriores, argumentava-se no sentido de demonstrar que

A proposta do Curso foi submetida a uma concorrência pública com várias faculdades paulistas, privadas e públicas, como, por exemplo, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sendo vencedora na proposta, apesar de orçamento superior, devido à qualidade pedagógica de seu projeto e dos docentes do curso, todos ligados à área da Educação Especial, respondendo por suas especificidades. (UNESP, 2006a, f. 2173)

Segundo o Coordenador, a FFC era a única unidade universitária no contexto latino-americano em que as quatro áreas das deficiências (auditiva, física, mental e visual) eram contempladas na formação da graduação e pós-graduação. Contudo, se nem todos os professores eram produtivos cientificamente, representavam, por outro lado, o pessoal mais especializado em Educação Especial no cenário paulista.

Além disso,

A especificidade da formação em Educação Especial que, de acordo com Resolução do CNE nº 01, aprovada em 15/05/2006, que institui as Diretrizes para os Cursos de Pedagogia, e exclui as habilitações complementares à formação pedagógica. **Dessa forma, acaba por transferir a formação em Educação Especial para os cursos de especialização.** (UNESP, 2006a, f. 2173-2174, grifos meu)

Acrescentava também a existência de uma afinação entre os objetivos propostos pelo curso de especialização em Educação Especial e a definição dada pela Resolução UNESP nº 115 de 2005 aos cursos de especialização da universidade (§1º, artigo 1º), “os cursos de especialização têm por objetivo *formar recursos humano e aprofundar conhecimentos* em setores de atividades acadêmicas e profissionais” (UNESP, 2006a, f. 2174, itálico do Coordenador), e a aprovação unânime da CCPG, ou seja, o curso tinha sido executado com o conhecimento e aprovação deste órgão, após diversos pareceres dados pelas diferentes instâncias da UNESP.

Com todos estes esclarecimentos, o Coordenador justificava a baixa produção científica do corpo docente do curso da seguinte forma:

Destaco que de 18 professores que compuseram o curso, conforme assinalado pelo Parecer nº 138/07-CCPG, “13 contam com produção acadêmica compatível com as normas da UNESP” (fs. 666 do processo), sendo que destes 6 [todos] estão credenciados em programa de pós-graduação da FFC, seguindo as exigências formais impostas pela CAPES.

Entendo que a composição docente, apesar de suas diferenças científicas, enriqueceu o curso e não foi impedimento para que o mesmo acontecesse de forma adequada e competente.

Em relação à baixa produtividade apontada e atenta a orientação da relatora da CCPG, [...], quando da análise do Relatório Final da 1ª edição do curso, que menciona as fls. 1411, do Processo 271/06: “Os professores são produtivos e especialistas no tema do curso. Apontamos, no entanto, a necessidade de continuidade da publicação de artigos em periódicos de qualidade nacional e internacional”; os docentes foram orientados, assim com já vem acontecendo no âmbito dos Departamentos da FFC, a atentarem para as publicações e, ainda, **para contribuir com a produção científica do Departamento e da área de Educação Especial, organizamos um livro em parceria com a Editora da UNESP, sobre os conteúdos e temáticas abordadas no Curso, no qual os docentes do curso tiveram a oportunidade de apresentarem suas propostas de publicação, organizadas em capítulos de livro.** Além disso, há a programação da realização de 4 fascículos sobre Educação Especial, com continuidade e aprofundamento das discussões da área.

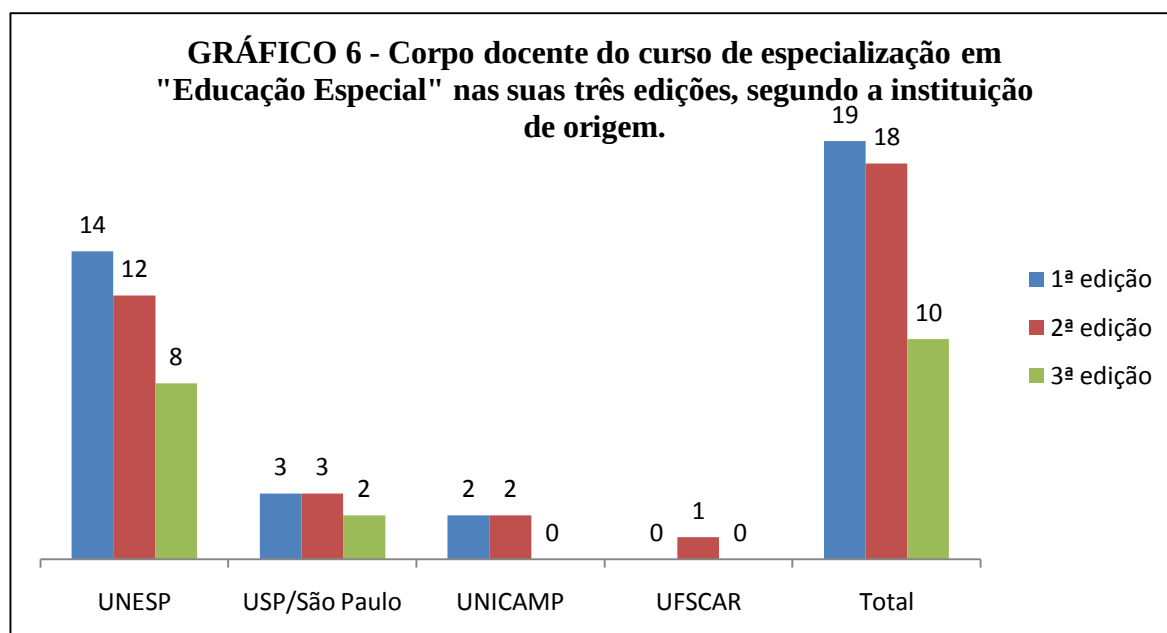
Não querendo minimizar o apontado pela CCPG, posso afirmar que a baixa produtividade não desqualificou o curso e entendo que não ferimos o proposto pela Resolução nº 115/05, no que se refere ao corpo docente do curso [...], mas, mesmo assim, providências foram tomadas para que pudesse ocorrer uma melhoria na produção acadêmica dos docentes envolvidos no curso. (UNESP, 2006a, f. 2175, grifos meu)

Apesar de todas as justificativas apresentadas pelo Coordenador do curso, a baixa produtividade destes docentes ou o conflito, anteriormente salientado pela CCPG, entre a dedicação dos docentes às atividades inerentes a sua função na universidade e a dedicação aos cursos de especialização ainda continua latente. Mas é interessante notar como, no caso do curso de especialização de Educação Especial, a própria dedicação ao curso propiciou aos docentes produções científicas como forma de amenizar a “improdutividade” identificada, seja no caso do livro relatado pelo Coordenador, seja pela produção de artigos e capítulos de livros na forma de relatos de experiência do referido curso.

Na 3ª edição, atualmente em andamento, o número de docentes para a composição do curso diminuiu sensivelmente. O total de docentes agora são de apenas 10, sendo que destes, 8 são docentes da UNESP e 2 da USP/São Paulo. Apesar disso, 7 destes docentes da UNESP estão envolvidos com outro curso de especialização em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC através da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁹³.

⁹³ Segundo o (novo) Coordenador da 3ª edição do curso de especialização em Educação Especial, “os professores que participarão desse outro curso de especialização em AEE [Atendimento Educacional Especializado] na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda não puderam apresentar a documentação referente à solicitação de afastamento, em razão de que ainda não ocorreu a liberação de recurso por parte da SEESP/MEC, o que impossibilitou, até o momento, o início das atividades do referido curso bem como a definição do cronograma. Cabe ressaltar que cada docente ministrará apenas uma única disciplina, na modalidade à distância, com carga horária entre 15 e 45 horas, distribuídas entre os semestres: 2º/2009; 1 e 2º semestres/2010, porém não é possível especificar ainda com exatidão em qual semestre cada um. Cabe esclarecer, ainda, que

No GRÁFICO 6 visualiza-se o corpo docente do curso, segundo a instituição de origem, nas suas diferentes edições.



Fonte: O autor, a partir de UNESP, 2006a.

O arranjo dos dados e a dinâmica da composição do corpo docente explicitada acima possibilitam algumas considerações a respeito do curso de especialização em Educação Especial. Primeiro que, em todas as edições, existe uma presença significativa de docentes de outras universidades, com destaque especial para a USP/São Paulo.

Segundo que, no transcorrer das diferentes edições, constata-se uma redução significativa da quantidade de docentes, de 19 docentes na 1ª edição para 10 docentes na 3ª. Provavelmente, esta diminuição tenha sido provocada pelas constantes exigências da UNESP, através da CCPG, para a manutenção de somente docentes produtivos academicamente.

Considerando-se a dinâmica de promoção do curso e o seu sistema de avaliação, outros aspectos interessantes são evidenciados. Na proposta de oferta da 1ª edição, por exemplo, foram previstas 100 vagas. As aulas realizaram-se na cidade de São Paulo, com o deslocamento dos docentes da cidade de Marília, nas sextas-feiras no período noturno e aos sábados integralmente. Esta 1ª edição apresentou 100 candidatos inscritos, 100 alunos matriculados e uma frequência no transcorrer do curso de 98 alunos. Deste último dado,

circunstancialmente trata-se dos mesmos professores porque a Prefeitura de São Paulo solicitou a Especialização nas áreas de deficiência auditiva e deficiência intelectual, que correspondem justamente às áreas de atuação dos referidos professores no Departamento de Educação Especial. Esse mesmo grupo de professores também é responsável pelas ações e pesquisas na área do Ensino a Distância.” (UNESP, 2006a, f. 2698)

inference-se que 2 alunos desistiram do curso, sendo que dos alunos frequentes remanescentes, 97 foram aprovados e apenas 1 reprovado.

A avaliação do curso foi realizada através de fichas de avaliação respondidas pelos alunos ao final do curso. Como ressalta a Comissão Permanente de Ensino, em parecer sobre o relatório final do curso,

Na análise das fichas de avaliação dos discentes nota-se que a grande maioria (64%) atribuiu o conceito excelente para o curso. O conceito de muito bom foi atribuído por 24%, de bom por 4% e não respondeu este item da ficha um total de 8%. Os comentários dos alunos revelam o quanto o curso foi importante e contribuiu para a formação profissional dos professores. (UNESP, 2006a, f. 1392)

Apesar das pequenas alterações de ordem prática e técnica nos horários e na disposição dos docentes nas diferentes disciplinas, consta-se pela análise dos títulos das monografias que estas corresponderam às exigências formativas propostas pelo curso, com trabalhos voltados para questões específicas da educação especial, em diferentes áreas da deficiência. Observa-se o parecer da CCPG a respeito deste assunto que

O curso de especialização em Educação Especial – áreas de deficiência auditiva, física, mental, visual, tal como demonstra o Relatório Final [da 1ª edição], ocorreu como programado, sendo cumprida a sua proposta em termos da tramitação cuidadosa de conhecimentos na área, com a produção de monografias voltadas à discussão teórica aprofundada e às questões práticas e de pesquisa. (UNESP, 2006a, f. 1411)

Para a 2ª edição, o número de vagas ofertadas, como já mencionado anteriormente, sofreu um incremento de 50%, de 100 para 150 vagas. Do total de candidatos inscritos, 150 alunos matricularam-se, sendo que destes, um total de 146 alunos foram realmente frequentes, 4 alunos evadiram e do total de frequentes, 146 foram aprovados.

Assim como na edição anterior, as aulas ocorreram na cidade de São Paulo nas sextas-feiras no período noturno e nos sábados integralmente. No relatório final desta edição, a Coordenação do curso salientava que

A análise dos títulos das monografias de conclusão de curso aponta uma ampla diversidade de temática, correspondendo a toda a gama de conteúdos ministrados em diferentes disciplinas, sugerindo um bom aproveitamento pelo corpo discente da totalidade do conteúdo programático. Ao lado disso, as avaliações feitas pelos alunos indicam um elevado grau de satisfação pela capacitação recebida. (UNESP, 2006a, f. 2099)

No parecer da Comissão Permanente de Ensino da unidade universitária sobre a 2ª edição, observa-se que

Os [146 alunos] aprovados apresentaram trabalho de monografia e ficha de avaliação do curso. Dentre outros dados, as avaliações por eles realizadas revelam satisfação com as atividades desenvolvidas, fato que os levam, inclusive, a recomendarem o curso para outros interessados. (UNESPa, 2006, f. 2100)

Um elemento das fichas de avaliação dos discentes do curso que desperta grande atenção refere-se à questão da orientação das monografias. Sabe-se que as orientações ocorreram na modalidade presencial e à distância, principalmente na segunda, devido à separação geográfica entre Marília e São Paulo, elemento previsto na proposta de oferecimento do curso.

Na pergunta nº2 do questionário, “As monografias foram orientadas de forma conveniente?”, esta suscitaram respostas pertinentes para a reflexão do próprio critério de orientação estabelecido no curso⁹⁴. Algumas das respostas à questão foram:

Sim. Há necessidade de ter orientação com o próprio orientador ‘pessoalmente’ e não só via email, pois as comunicações algumas vezes ‘foram’ desconstruídas.

Sim. Sempre que a monografia foi enviada para o orientador, ela foi respondida.

Não. Faltou muita orientação a respeito do trabalho. As orientações por e-mail foram insuficientes e as pessoais ocorreram em tempos muito reduzidos.

Não. Não tive contato com a professora, conversamos 1 vez aqui no IPREM [Instituto de Previdência Municipal de São Paulo], me senti ‘abandonada’.

⁹⁴ Infelizmente, não se possui a localização exata destas respostas no processo administrativo do curso de especialização em Educação Especial. Isto porque estes dados foram coletados em curto espaço de tempo, não se atentando para a numeração das folhas do processo. No entanto, cabe destacar que o acesso aos dados deste curso, sob a responsabilidade do Departamento de Educação Especial, foi muito problemático. A liberação foi concedida após diversos contatos com a Diretoria Técnica Acadêmica da unidade universitária e autorização prévia do Professor chefe do Departamento responsável pelo curso. Após a constatação de que o material a ser coletado representava 12 volumes de aproximadamente 200 folhas cada um, optou-se pela fotocópia de parte do processo. Para este procedimento, foi preciso solicitar a autorização ao Coordenador do curso, tendo como intermediário o Professor chefe do Departamento. Apesar da solicitação ter sido aceita, após muitas idas e vindas, alertou-se que este Professor examinaria com o pesquisador quais os dados poderiam ser fotocopiados. A explicação para tal motivo foi de que o curso encontrava-se ainda em andamento e este se realizava em parceria com a Prefeitura de São Paulo através de licitação, portanto, não se poderia ter acesso integral às informações que comprometessem a concorrência pública e a exposição de informações pessoais dos alunos. Duas partes do processo foram negadas para fotocópia: (1) as que constassem o nome dos alunos do curso (relação das monografias e fichas de avaliações, sendo que os dados das avaliações destacados foram copiados anteriormente à negação da fotocópia) e (2) as planilhas orçamentárias do curso (para este último elemento, também tinha-se realizado previamente sua coleta na unidade universitária antes da autorização da fotocópia). Por esse motivo relatado, as informações contidas nas fichas de avaliação dos alunos e nas folhas sobre as monografias ficaram, em boa medida, comprometidas.

Não, pois a comunicação ficou muito difícil, não recebia resposta, fiquei 'perdida', também foram muitos alunos para um professor (orientador).

Sim. Apesar de às vezes não ter sido solucionado minhas dúvidas. Mas de modo geral me sinto satisfeita.

Não. A carga horária reservada para as orientações perdeu-se com a distância São Paulo-Marília. Não existiram momentos suficientes entre orientador e orientando para troca de ideias. Só e-mails não bastam!

Não. Difícil comunicação entre orientanda e orientador.

Sim. Contudo, os encontros devem ser presenciais.

Sim. Foram poucos os encontros e dúvidas foram muitas, a distância atrapalhou em parte.

Sim. Com algumas falhas de comunicação. Sugiro um número menor de orientando para cada orientador.

O grande número de orientandos para os orientadores dificultou o processo.

Sim. Entretanto gostaria de ter tido mais momentos de trocas.

Não. Iniciei minha pesquisa sozinha, não fui orientada. Estou finalizando minha monografia muitas com dúvidas na estruturação dos capítulos. Fui prejudicada, pois é bastante difícil trabalhar sem orientação.

Sim. A orientadora [...] veio a São Paulo e nos orientou (28/05/07) pessoalmente e individualmente. Segui suas orientações. Espero que esteja a contento.

Sim. Gostaria de mais orientações, porém a distância não permitiu.

Não. Senti muita falta de maior contato com minha orientadora. Meu trabalho foi muito grande, mas adorei o estudo. Vou continuar o estudo, agora mais segura, pois já o conheço na outra graduação.

Com a leitura de algumas respostas dos alunos da 2ª edição percebe-se que a afirmação da “satisfação com as atividades desenvolvidas”, mencionada pelo relator da Comissão Permanente de Ensino da FCC, se contradiz. As respostas possibilitam a compreensão de que o processo de orientação das monografias, quase que na sua totalidade realizadas a distância por emails, não foi efetivado de forma adequada.

Sobre a 3ª edição, atualmente em andamento, apenas existem dados iniciais do curso, disponibilizados na proposta de oferecimento constante no processo. São 100 vagas ofertadas para os professores em exercício na rede municipal de ensino do município de São Paulo, divididas em duas turmas, 40 para deficiência intelectual e 60 para deficiência auditiva. No parecer sobre a proposta de oferecimento da 3ª edição,

Salienta-se que tal solicitação reitera a qualidade dos cursos oferecidos nas edições anteriores pelo Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, bem como a possibilidade de firmar parcerias com instituições/órgãos públicos que promovam a visibilidade da FFC e da UNESP. (UNESP, 2006a, f. 2969)

Com relação à metodologia, são propostas aulas na modalidade presencial, em que “A equipe de docentes envolvida na execução deste curso irá se dirigir à cidade de São Paulo, local a ser definido pela própria Secretaria Municipal de Educação, para ministrar suas aulas.” (UNESP, 2006a, f. 2655). Já as orientações das monografias realizadas através da disciplina Metodologia do Trabalho Científico continuam na modalidade presencial e à distância como nas outras edições.

Sobre os dados orçamentários do curso sabe-se que os alunos não desembolsaram qualquer valor para o pagamento de taxas de inscrição, matrícula, mensalidades, dentre outros, pois sua oferta condicionou-se através de parceria entre a UNESP e a Prefeitura de São Paulo, sendo a última responsável pelas despesas.

Para a 1ª edição, a receita total foi prevista em R\$ 300.000,00. Entretanto, como se constata no relatório final desta edição, o valor total desembolsado pela Prefeitura de São Paulo para a efetivação do curso correspondeu ao valor de R\$ 109.983,32. Deste total, recolheu-se à unidade universitária R\$ 32.995,04 (30%), R\$ 10.998,32 (10%) à FUNDEPE, fundação de apoio que gerencia os recursos orçamentários, e R\$ 5.499,16 (5%) à PROPG, referentes à TCDU (Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da UNESP).

Além destas, R\$ 26.560,00 foram utilizados para o pagamento de aulas e orientações de monografias ao corpo docente do curso, R\$ 1.720,00 ao Coordenador (aulas e orientações) e R\$ 12.098,20 relativos aos encargos sociais totais. Com diárias e transporte, utilizaram-se R\$ 12.312,10 para o corpo docente e mais R\$ 1.160,00 para o Coordenador. Do restante, ainda consta R\$ 2.425,47 em gastos com material de consumo e material didático.

As despesas totais da 1ª edição totalizaram-se no valor de R\$ 108.607,16, sendo que subtraídos os R\$ 109.983,32 da receita inicial, tem-se o balanço final positivo de R\$ 1.276,76.

Na 2ª edição a receita total correspondeu à R\$ 490.000,00. Vale lembrar que foi nesta edição houve o incremento em 50% do número de vagas para o curso (150 vagas). Do total das despesas, como constatado no seu relatório final, houve o recolhimento à FFC no valor de R\$ 147.000,00 (30%), R\$ 49.000,00 à FUNDEPE e R\$ 24.5000 à TCDU.

O corpo docente foi remunerado em R\$ 130.000,00 e a Coordenação (Coordenador e Vice-Coordenador) em R\$ 6.290,00, sendo que as despesas com diárias e transporte

totalizaram-se em R\$ 34.000,00 pagos ao corpo docente e R\$ 2.000,00 à Coordenação. Acrescenta-se, ainda, as despesas com alimentação e transporte, respectivamente, R\$ 5.250,00 e R\$ 45.760,00, além de R\$ 12.500,00 gastos com material de consumo e R\$ 1.200,00 pagos aos serviços de terceiros. Somando-se os valores de todas as despesas encontra-se o valor total de R\$ 448.550,00. Ao subtrair este valor da receita total (R\$ 490.000,00), constata-se um balanço final positivo de R\$ 41.450,00.

Para a 3ª edição, o valor da receita é previsto em R\$ 399.600,00, sendo que deste total prevê-se o recolhimento de R\$ 100.000,00 à FFC, R\$ 24.000,00 à FUNDEPE e R\$ 17.800,00 à PROEX (Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP), referentes à TCDU. Acrescenta-se ainda R\$ 39.600,00 com a retenção ao INSS (11% do total).

As despesas com remunerações são previstas em R\$ 72.000,00 ao corpo docente, R\$ 12.000,00 à Coordenação (Coordenador e Vice-Coordenador) e R\$ 12.000,00 para as orientações de monografias. São previstos também R\$ 26.200,00 pagos aos encargos sociais, R\$ 90.000,00 com diárias que incluem transporte, hospedagem e alimentação do corpo docente e da Coordenação, e R\$ 6.000,00 para o material de consumo. Assim, o total de despesas previstas para a 3ª edição é de R\$ 399.600,00, correspondente à receita total, sendo, portanto, nulo o balanço final.

De um modo geral pode-se dizer que a oferta do curso de especialização em Educação Especial, promovido pelo Departamento de Educação Especial da FCC nas suas diversas edições, atendeu aos objetivos ambicionados. Proporcionou a uma ampla quantidade de professores em exercício da Secretaria de Educação do município de São Paulo, aqueles atuantes nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado, formação especializada nas diversas áreas da deficiência (auditiva, física, mental e visual) através da instrumentalização de conhecimentos específicos sobre a educação especial, além da titulação em nível de especialista almejada pela Secretaria.

Os índices de evasão e reprovação do curso são pífios, permitindo a constatação de uma aparente qualidade das atividades desenvolvidas pelo corpo docente e a Coordenação do curso, estas corroboradas pelas diferentes estruturas didático-disciplinares adotadas nas três edições do curso.

Talvez, um problema específico deste curso seja decorrente da distância geográfica existente entre o corpo docente e a Coordenação e os alunos, os primeiros localizados na cidade de Marília e os segundos em São Paulo. Com certeza, este aspecto repercutiu, de forma não planejada pela Coordenação, negativamente no processo de orientação das monografias como constatado.

Para a relação estabelecida entre a Coordenação do curso e a UNESP, esta última representada pela CCPG, observou-se que algumas condições para a oferta de cursos de especialização, no que tange à composição do corpo docente e sua respectiva produtividade científica, não foram respeitados. Foi possível identificar o debate existente sobre esta questão no interior da CCPG, que, na verdade, remete a uma dimensão mais comum e problemática na oferta de cursos de especialização pela universidade. A preferência de alguns docentes por atuarem em cursos de especialização em contraposição ao exercício efetivo e integral nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Ainda sobre esta questão, notou-se que a resolução do problema da “improdutividade” de alguns docentes do curso nas duas primeiras edições efetivou-se mediante a exclusão de alguns destes na edição posterior, associado, ainda, à estratégia pelos docentes de se utilizar dos conhecimentos sistematizados no transcorrer do curso para a publicação de um livro. Uma forma, portanto, de amenizar a baixa produtividade científica identificada pela CCPG.

Finalmente, ressalta-se a presença significativa de docentes de outras universidades nesse curso de especialização, aspecto não questionado ou problematizado em todo o processo administrativo pela CCPG, a participação significativa de docentes desta última edição do curso em mais de um curso de especialização, 78% do total, e o aumento significativo do orçamento total da 1ª edição com relação às edições posteriores, de R\$ 109.983,32 para R\$ 490.000,00 (2ª edição) e R\$ 399.600,00 (3ª edição).

4.5 Aproximações dos cursos de especialização em Educação investigados

Ao revelar as particularidades constitutivas de cada curso de especialização na área de Educação da amostra investigada, neste momento pretende-se aproximar os elementos explícitos, e igualmente aqueles subentendidos, como recurso para sistematização da oferta desses cursos na UNESP.

Primeiramente, um fator geral que se depreende no caso dos cursos analisados é influência que as alterações legais no âmbito educacional têm produzido para a oferta das especializações nas distintas áreas de Educação. No caso dos cursos de especialização em Gestão Educacional, Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais, Docência na Educação Infantil e Educação Especial, foi possível verificar que as novas referências na legislação educacional exigem uma formação mais especializada aos profissionais da

Educação (professores, gestores, técnicos, dentre outros), forma de prover esses profissionais com maior conhecimento quanto ao cumprimento das (novas) determinações legais.

Destaca-se nesse contexto a reforma realizada pelo MEC no currículo dos cursos de Pedagogia, através da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para essa graduação, extinguindo as habilitações específicas até então existentes em Administração Escolar, Educação Infantil, Educação Especial, dentre outras (BRASIL, 2006)⁹⁵. A partir disso, a antiga formação específica passa a ser alocada nos cursos de especialização das diversas áreas de Educação, representando, tal como na UNESP e possivelmente em outras IES públicas e privadas, a forte demanda e a consequente expansão da PGLS.

De forma específica, os cursos de especialização em Educação apreciados na análise permitiram a identificação de algumas dimensões subjacentes às experiências realizadas em algumas unidades universitárias da UNESP. Observou-se que as justificativas recorrentes para a oferta desses cursos apresentam-se: (1) pelo atendimento à alta demanda regional de egressos dos cursos de graduação, principalmente da Pedagogia e de outras Licenciaturas, por formação continuada (provisão de novos conhecimentos, de aperfeiçoamento e/ou de instrumentalização técnica); (2) pela possibilidade de formação científica inicial aos alunos, possibilitando que os cursos de especialização se constituam como “ponte” entre a graduação e o mestrado (PGSS); e, (3) pelos benefícios advindos dos recursos financeiros gerados pelos cursos, possibilitando a aquisição de recursos (financeiros e materiais) a UNESP, as fundações de apoio, as unidades universitárias, aos Departamentos, aos docentes envolvidos e, até mesmo, as Bibliotecas da universidade.

No entanto, com exceção do curso de especialização em Educação Especial efetivado por meio de parceria com uma Secretaria, não se verifica nas propostas e relatórios desses cursos uma maior clareza quanto ao público alvo, sendo na maioria das vezes determinado genericamente como graduados em nível superior, profissionais ou não, que atuem direta ou indiretamente na área de Educação. Além disso, em alguns cursos notou-se que os objetivos formativos propostos possuem um caráter excessivamente amplo para um tipo de formação que tem como escopo especializar os alunos a partir de conhecimentos específicos.

Com relação à estrutura dos cursos, verificou-se, primeiramente, um movimento de expansão do número de vagas de uma edição a outra, não se procedendo de forma linear,

⁹⁵ Conforme se lê no artigo 10 desse documento, “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.” (BRASIL, 2006)

sendo que em alguns casos existe um número maior de matriculados do que as vagas propostas inicialmente, além do desdobramento do curso em duas turmas, ambos os aspectos, sem a ciência dos órgãos centrais da universidade. Alguns cursos não apresentaram critérios de seleção e outros, apesar de os possuírem, nota-se que o número de inscritos e matriculados geralmente coincidem, possibilitando, portanto, a inferência de que é a demanda de vagas que estabelece o número de candidatos matriculados nos cursos de especialização.

Outro aspecto igualmente fundamental é que, apesar dos cursos de especialização necessariamente terem que possuir uma carga horária mínima de 360 horas, a totalidade dos cursos analisados apresentou superioridade ao mínimo exigido, sendo recorrente em todos os cursos o aumento da carga horária de uma edição a outra e o acréscimo de novas disciplinas. Entretanto, essas alterações não foram contempladas quando se referem às ementas, aos conteúdos e as bibliografias das disciplinas, uma vez que na maior parte dos cursos essas eram as mesmas desde a 1ª edição.

Com referência ao corpo docente dos cursos investigados, talvez, esse aspecto tenha se apresentado como o mais conflituoso entre os mencionados anteriormente. Exemplos observados, alguns presentes em todos os cursos, que parecem legitimar a existência desse conflito entre os docentes e os órgãos centrais da universidade: (1) a expressiva participação de docentes (com baixa titulação ou não) de outras IES na composição do quadro de professores do curso; (2) a solicitação para o afastamento das atividades ou a preferência para atuação nesses cursos em contraposição ao exercício efetivo e integral das atividades de RDIDP; (3) a baixa produção científica em média dos docentes (um artigo por ano), sempre com tentativas de justificá-las, e a consequente estratégia adotada de publicação de livros (às vezes com os recursos financeiros providos do próprio curso) como forma de suavização da insuficiente produção; (4) descumprimento em parte pelos coordenadores dos cursos dos critérios, normas e regulamentos estabelecidos para a oferta dos cursos de especialização na UNESP; e, em alguns casos, (5) as altas remunerações auferidas pelos coordenadores dos cursos (pró-labore), muitas vezes superior ao valor pago ao restante dos demais docentes.

A amostra analisada de quatro cursos de especialização na área de Educação nas suas diversas edições exigiu ao pesquisador certa prudência para que não se considerassem que os dados encontrados nesses cursos investigados sejam, em certa medida, generalizáveis aos demais cursos de especialização da UNESP. Entretanto, possivelmente algumas das características verificadas na dinâmica da oferta desses cursos de especialização em Educação estejam presentes em outros da área e mesmo nas demais áreas. Talvez, não da mesma forma, mas com o próprio sentido aproximado nesta sistematização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a concepção desta pesquisa, o grande problema motivador foi procurar compreender a ampliação dos cursos de especialização no interior da UNESP. Dada a infinidade de variáveis envolvidas, externas e internas à universidade, aos poucos se percebeu a complexidade concreta desta problemática, o que exigiria do pesquisador um extenso tempo investigativo superior ao estabelecido para uma dissertação de mestrado, seja pelo estudo aprofundado referente à temática em destaque de uma forma mais ampla (a PGLS no Brasil e suas especificidades com relação às universidades públicas e privadas – privadas/mercantil e comunitárias, confessionais, etc.), seja pela riqueza considerável de dados empíricos provenientes dos cursos nesta universidade nas diferentes áreas (humanidades, exatas e biológicas).

Como se tratava de um objeto importante para os estudos sobre a educação superior, contudo, ainda pobre do ponto de vista investigativo, perguntou-se: a partir da importância que a PGLS têm ganhado no interior da UNESP nestes últimos anos e da presença significativa dos cursos de especialização em Educação na área das humanidades, como esses cursos seriam ofertados por essa universidade? Assim, enfatizou-se a análise dos dados pesquisados com a finalidade de apreender e de explicar o processo de oferta das especializações em Gestão Educacional, Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, Docência em Educação Infantil e Formação de Professores em Educação Especial na UNESP, entre o período de 1999 e 2010.

Num plano mais geral, a investigação iniciou com a compreensão das diferentes orientações político-administrativas emanadas pelos órgãos centrais da universidade à PGLS e das normas e regulamentos internos que controlam a oferta dos cursos de especialização, desde a década 1980 até o ano de 2010. Verificou-se na esfera administrativa que, desde a Resolução UNESP nº 9 de 1980 até a Resolução UNESP nº 78 de 2007, existiu um movimento gradual e progressivo por parte dos órgãos centrais da universidade para o estabelecimento de critérios de regulação e controle, cada vez mais delimitados, na oferta dos cursos de especialização. Isto significa dizer, numa acepção weberiana, que a UNESP procurou neste período conservar o exercício do seu domínio em relação aos propositores e docentes desses cursos, por meio de uma administração fortemente burocratizada com a finalidade de coibir a emergência de outros interesses que não os da administração universitária, a saber: uma maior interface da universidade com a sociedade, através do

atendimento às atuais demandas por formação continuada e profissional, e, concomitantemente, a disponibilidade de se utilizar de uma fissura legal (Parecer CNE/CES nº 364 de 2002, que versa sobre a regularidade da cobrança de taxas em cursos de PGLS com base no artigo 90, da Lei 9394⁹⁶) para a manutenção financeira e material de pequena parte das atividades universitárias com a oferta dos cursos de especialização. As rigorosas exigências acadêmicas e científicas para a composição do corpo docente e dos coordenadores destes cursos, as especificações minuciosas a serem cumpridas para a cobrança das taxas e mensalidades, os diversos itens e procedimentos que compõem a aprovação de uma única proposta e, conseqüentemente, do seu relatório final, dentre outros exemplos citados na pesquisa, confirmam esse entendimento.

Por outro lado, a legitimidade do exercício desse domínio pela administração universitária da UNESP foi continuamente contestada pelos dominados, propositores dos cursos de especialização, a partir do que foi observado durante a apreciação dos processos administrativos dos cursos investigados. A apreensão das distintas orientações políticas da universidade para a PGLS tornou-se elucidativa sobre esse aspecto. Se desde 1980 a universidade adotou uma política de “incentivo” para esse setor da pós-graduação, ou seja, um apoio incondicional para a criação e expansão desses cursos nas diferentes unidades universitárias, porém, descuidando-se em parte do acompanhamento e da avaliação desse processo, no ano de 2008, com a criação da Comissão Assessora da CCPG e do estabelecimento das diretrizes que nortearam a elaboração do PDI, essa política alterou sua orientação na tentativa de estabelecer o efetivo controle frente à vertiginosa expansão das especializações no interior da universidade. Cria-se mecanismos de contenção da oferta dos cursos de especialização, através de maiores exigências presentes nas normas e regulamentos (Resoluções UNESP) e são estabelecidas metas para a universidade (PDI) para a criação de um sistema de avaliação destes cursos e a indução para a transformação de alguns em mestrados profissionalizantes (PGSS).

É válido neste momento recordar que a legitimidade consiste na “persistência *problemática* que envolve o confronto de interesses e a possibilidade sempre de ruptura por abandono, pelos dominados, da crença na legitimidade dos mandatos” (CONH, 1991, p. 31, *itálico do autor*). Neste sentido, pela observação de certa debilidade da vigente dominação burocrática exercida pela UNESP, torna-se fundamental regressar aos escritos de Weber sobre

⁹⁶ “Artigo 90 – As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.” (BRASIL, 1996)

a Sociologia da Dominação e ressaltar uma advertência realizada pelo autor referente à burocracia.

Superior à burocracia, em relação ao conhecimento – conhecimento profissional e dos fatos, dentro do âmbito de seus interesses –, é, em regra, somente o interessado privado com orientação aquisitiva, isto é, o empresariado capitalista. Este constitui a única instância realmente imune (pelo menos, relativamente) à dominação inevitável pelo conhecimento burocrática racional. Todos os demais, dentro de suas associações de massas, estão inapelavelmente sujeitos ao domínio burocrático, do mesmo modo que à dominação material do equipamento de precisão na produção de bens em massa. (WEBER, 1999, p. 147, *itálico do autor, grifos meu*)

Tendo em vista esta advertência, que sinaliza para o importante elemento que coloca em cheque a legitimidade da administração burocrática enquanto forma de dominação, ou seja, o “interesse privado com orientação aquisitiva”, através da investigação dos processos administrativos dos cursos de especialização em Educação verificou-se na pesquisa que as relações estabelecidas entre os propositores dos cursos analisados e os órgãos centrais da administração universitária, que controlam e regulam a oferta da PGLS na UNESP, são constituídas por interesses contraditórios. Isto porque a análise dos quatro cursos da amostra, localizados em três diferentes unidades universitárias da UNESP e ofertados em anos distintos, evidenciou que os interesses de ambos os grupos apresentam-se, simultaneamente, de forma convergente e divergente. Isto é, existem, concomitantemente, interesses comuns entre a administração universitária e os propositores destes cursos com relação à sua oferta, mas também conflitos quanto à orientação desta, definido pela contraposição entre uma concepção de caráter mais extensionista, focado pela administração universitária, e outra de cunho mais mercantil, representado pelos propositores dos cursos de especialização.

Explicitamente, os interesses afluem no sentido de que, tanto a universidade como os propositores, concebem os cursos de especialização como forma de educação específica em nível superior que atendem às demandas regionais por formação continuada e profissional dos egressos em Pedagogia e Licenciaturas e dos profissionais em Educação, possibilitando ainda, muitas vezes uma “ponte” entre a graduação e o mestrado (PGSS). Convergem também, mas agora implicitamente, no entendimento de que a oferta desses cursos beneficia a universidade e a comunidade em geral, ao produzir recursos econômicos para parte da manutenção, reformas e financiamento das unidades universitárias, seja na sua forma material (aquisição de equipamentos e materiais, reformas em prédios, dentre outros) ou financeira (subsídios aos

programas sociais da universidade, recursos para a produção científica dos docentes – livros, participação em eventos, etc. –, financiamento da PGSS, dentre outros).

Apesar disso, alguns interesses divergem entre os órgãos centrais da administração universitária e os propositores dos cursos de especialização. A pesquisa documental sobre a dinâmica dos quatro cursos investigados na amostra proporcionou elencar alguns dos interesses contraditórios entre ambos os grupos, sendo que possivelmente alguns desses poderão manifestar-se diferenciadamente, mas com o mesmo sentido, nos demais cursos da universidade, a saber: defesa da expansão do número de vagas e turmas, preferência em desenvolver atividades nos cursos de especialização em detrimento das atividades do RDIDP (acadêmicas e científicas) especialmente no que tange aos cursos de graduação, participação considerável de profissionais de outras IES para a composição do corpo docente, flexibilidade no processo de aprovação e ampla liberdade de organização e atuação dos coordenadores nas unidades universitárias.

Além disso, observou-se também algumas prováveis demandas para a oferta dos cursos de especialização na universidade. No plano externo à UNESP, as demandas pelos cursos de especialização são constituídas por uma multiplicidade de vetores, cujo conteúdo, devido à delimitação do objeto da pesquisa e da metodologia empregada não foi possível mapear. Registram-se, contudo, alguns elementos, em maior e menor grau, que podem se constituir como demandas externas para cursar uma especialização: formação continuada e profissional, *status*, prestígio, certificação, atualização de informações, conhecimento científico, rede de relacionamentos, qualificação para a ação, etc. Entretanto, no caso específico da área da Educação, depreendeu-se um novo elemento explicativo para a compreensão dessa demanda externa. A partir das diferentes alterações legais produzidas nos últimos anos que implementam diretrizes e orientações aos diferentes níveis de ensino (educação infantil e educação superior), às modalidades escolares (educação especial) e à gestão escolar (gestão democrática), os cursos de especialização na área de Educação constituem-se como demanda específica para a formação especializada dos profissionais da Educação (professores, gestores, técnicos, dentre outros), forma de provê-los com conhecimentos quanto às novas exigências legais (administrativas e pedagógicas).

No plano interno da universidade, as demandas para a oferta dos cursos de especialização são motivadas pelos interesses da própria UNESP, já mencionados nestas considerações e constatadas nesta pesquisa (maior interface com a sociedade através da oferta de formação continuada e fonte alternativa de recursos financeiros adicionais), e pelos interesses dos seus propositores, estes últimos identificáveis no questionamento da própria

Pró-Reitora de Pós-Graduação da universidade: “[...] *há uma demanda da sociedade? Não sei. Há uma demanda dos nossos docentes? Sim, em montar o curso de especialização.*” (RUDGE, 2010)

Uma forma de exemplificar esses interesses privados “para a orientação aquisitiva”, ou seja, do “empresariado capitalista” (WEBER, 1999, p. 147), representado pelos propositores dos cursos de especialização, é o depoimento de uma docente da UNESP e coordenadora de um dos diversos cursos de especialização desta universidade ao Presidente da Comissão Assessora da CCPG, por ocasião do I Workshop *Lato Sensu* da UNESP realizado em maio de 2010.

Eu sou a Professora [...] do Instituto de Artes da UNESP/São Paulo. Coordeno o curso de Arte-Terapia, temos dois cursos, nós coordenemos três cursos no nosso Departamento. [Destes, são um total de] 120 alunos só no sábado.

[...] Existe uma política, uma filosofia, de que os cursos devem ser uma coisa escondida, não se pode pedir muitas coisas. Então, assim, a Biblioteca não funciona no sábado. [São] 120 alunos circulando. O refeitório não abre no sábado. E tudo o que vamos reclamar, falam: “Ah, mais isso é um curso pago!” Então, nós pagamos o “Xerox”; nós pagamos os meninos da montagem do data-show separadamente. E isso virou um curso que [é] “quase uma briga.” [...]

Mas o Professor [...], que coordena o outro curso de Fundamentos da Cultura, ele fez um levantamento que o Instituto [de Artes da UNESP/São Paulo] ganhou R\$ 200.000,00 só dos 30% que se dá para o Instituto. E isto não tem um retorno para nós dizendo: “Onde foi aplicado isso?” Poderia pagar uma secretária para ficar na Biblioteca nesse período que não tem funcionário? Poderia [...]?

Então, o que eu achei mais importante neste I Workshop é que ele deu voz para uma coisa que a gente fazia “na surdina”. As secretárias têm medo de se manifestar porque os outros colegas vão falar: “Ela ganha separadamente.” Mas, não entendem que não existe sábado, que não existe a família. Porque ela está das 8h00 às 6 da tarde, atendendo direto, fazendo um trabalho, atendendo emails desses 120 alunos, bombardeando, pedindo informações.

Então, a minha colocação seria essa: seria possível que o produto final desta reunião [I Workshop Lato Sensu da UNESP] fosse enviado para os Diretores das unidades, informando da importância disso, dos 12 milhões que entra para a UNESP. Esta verba que está entrando só do curso dele. Porque eu não fiz este levantamento do meu [curso de especialização] de Arte-Terapia. Mas o Professor [...] [levantou o dele], [são] R\$ 200.000,00, não é pouco dinheiro, considerando o que é um curso, entrando livre, livre, livre para a unidade?

Então, assim, eu acho que a gente tem que parar de pensar neste curso como uma coisa “na surdina”. É importante! Nós não temos mais alunos em cada sala, são 60 em cada, porque não existe mais espaço. Depois que mudamos para a Barra Funda, aquele prédio maravilhoso que todos estão convidados a visitar, o público está do lado do Metrô [da Barra Funda], o público desce e está dentro... Virou uma competição, uma coisa simplesmente absurda. Então, isto é nome para a UNESP.

E a outra coisa que eu iria solicitar é se vocês teriam um apoio para divulgação mais ampla. Porque como ela disse [Professora da platéia], quando o curso é autorizado, que está pronto, a gente começa a divulgar, não pode divulgar antes. Se existisse uma comissão dentro da sua “competência” lá na Reitoria, porque o [...] [funcionário da PROPG] já dá esta ajuda, mas não é uma coisa estruturada. E também, no site do Instituto, [quer dizer] da UNESP, na área de cursos de lato sensu que a UNESP oferece, criasse um formulário para as pessoas colocarem “quais seriam as necessidades de um curso de lato sensu na sua opinião?” Que tivesse no site, que a pessoa já colocassem alguma coisa nesse sentido⁹⁷.

Destarte, ao se considerar o depoimento supracitado desta docente/coordenadora e a delimitação dos interesses que influenciam os propositores dos cursos de especialização investigados da área de Educação verifica-se como a ampliação da PGLS no interior da UNESP nos últimos anos tem assumido, cada vez mais, uma orientação fortemente mercantil. Até porque, com a permissividade da cobrança de taxas e mensalidades aos cursos de PGLS ofertados pelas IFES (Parecer CNE/CES nº 364 de 2002) e a aprovação de correspondente regulamentação para o caso específico da UNESP (Resolução UNESP nº 8 de 2000), os cursos de especialização, geralmente, tem se constituído como um serviço educacional ofertado à comunidade, em que se comercializa uma formação/certificação em troca da complementação salarial dos coordenadores e docentes engajados e de recursos econômicos extra-orçamentários para a universidade.

Neste contexto, parece digno lembrar um elemento diagnosticado por Boaventura de Souza Santos, o sociólogo da emancipação social, sobre a realidade geral da universidade na passagem entre o final do século XX e início do XXI. Analisando detalhadamente as crises (de hegemonia, de legitimidade e institucional) vivenciadas pela universidade desde meados da década de 1990, o autor sinaliza para duas formas de mercadorização da universidade, observando a realidade dos países centrais: (1) “induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira pela geração de receitas próprias”, situação em que a instituição conserva sua autonomia e especificidade institucional, mas privatiza parte dos seus serviços; e, (2) “eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa”, através da produção não apenas para o mercado, mas produzindo-se enquanto mercado, seja este “de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.” (SANTOS, 2005, p. 18-19).

Tendo em vista, portanto, as possíveis formas de mercadorização da universidade, a pesquisa parece retomar a problemática do modelo de universidade pública que se está

⁹⁷ Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

impondo atualmente no Brasil, através da explicitação de que a realidade da PGLS apresentase apenas como uma pequena ponta do *incerberg*, ou se preferirmos, de uma velha questão posta pelos estudos sobre a educação superior, a saber, o papel da universidade na sociedade. No caso específico da UNESP, enquanto universidade pública e instituição social, sabe-se que esta vivenciou longo dos seus trinta e quatro anos de história difíceis desafios. Conseguiu superar sua marca original de excessiva fragmentação para se constituir numa das mais importantes universidades públicas brasileira, especialmente pelo número de alunos (graduação e pós-graduação), professores, funcionários, faculdades e institutos, bibliotecas, publicações científicas, etc. Também superou a “síndrome autoritária do Estado brasileiro” (TRAGTENBERG, 2004, p. 211) que orientava a composição dos órgãos colegiados da universidade a partir de uma ampla movimentação universitária que teve como resultado a aprovação de um novo Estatuto para a UNESP em 1989 e a democratização dos órgãos colegiados centrais e locais, segundo o sistema de representação.

A realidade investigada sobre os cursos de especialização nessa pesquisa indica, com certa clareza, que atualmente a UNESP encontra-se frente a um novo desafio. Poderá apenas transpô-lo se iniciar um amplo debate no interior da universidade, através da participação da comunidade universitária, para além dos órgãos centrais, coordenadores e docentes envolvidos nos cursos de especialização.

Finalmente, no que tange aos resultados obtidos na pesquisa, ainda muitas outras questões encontram-se entreabertas. Pode-se indicar para investigações futuras (1) a compreensão do conflito entre o público e o privado/mercantil na educação superior brasileira, em especial, no que tange ao papel dos cursos de PGLS; (2) a dinâmica da complementação salarial dos docentes engajados na oferta desses cursos, muitas vezes, influenciadas pela atuação das fundações de apoio; (3) o conflito latente entre a valorização/desvalorização da graduação e da pós-graduação (PGLS e PGSS); (4) a manutenção (financeira e material) das universidades públicas através da mercadorização do ensino, da pesquisa e da extensão; (4) a crescente exigência de produção científica e sua relação com os objetivos propostos pelos cursos de especialização; e, (5) as razões do engajamento dos docentes neste tipo de curso.

No caso dessa dissertação de mestrado, sua única função foi a de cumprir o papel de cientista, tal como sugere Weber na *Ciência como Vocação*, através da empresa da investigação científica a respeito de uma pequena parcela da realidade da educação superior vigente no país, entretanto, extremamente importante. No entender deste autor,

Os cientistas podem – e devem – mostrar que tal ou qual posição adotada deriva, logicamente e com toda certeza, quanto ao *significado* de tal ou qual visão última e básica do mundo. Uma tomada de posição pode derivar de uma visão única ou de várias, diferentes entre si. Dessa forma, o cientista pode esclarecer que determinada posição deriva de uma e não de outra concepção. A ciência mostrará que, adotando tal posição, certa pessoa estará a *serviço de tal Deus e ofendendo tal outro* e que, se desejar se manter fiel a si mesma, chegará, certamente, a determinadas consequências íntimas, últimas e significativas. Eis o que a ciência pode proporcionar, ao menos em princípio. [...] **Se estivermos, portanto, enquanto cientistas, à altura da tarefa que nos incumbe (o que, evidentemente, é preciso aqui pressupor) poderemos compelir uma pessoa a *dar-se conta do sentido último de seus próprios atos*** ou, quando menos, ajudá-la em tal sentido. (WEBER, 2002, p. 46, itálico do autor, grifos meu)

REFERÊNCIAS

1 Referências bibliográficas.

- AGUIAR, Carla Betânia Bezerra de. **Razões da expansão dos cursos de especialização: um olhar a partir da UFPE**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 285-314.
- BANDEIRA, Mariana Lima et al. Avaliação da qualidade do ensino de pós-graduação: elementos para a construção e validação de um instrumento de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/trabalho_popup.php?cod_edicao_trabalho=3611>. Acesso em: 11 ago. 2009.
- BARBARA, Vanessa. O Gênesis: Idem, Ibidem. **Pesquisa FAPESP online**. São Paulo, n. 171, maio 2010. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=6395&bd=2&pg=1&lg=>>>. Acesso em: 1 jun. 2010.
- BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.
- BROWN, Robert. Burocracia: la utilidade de um concepto. In: KAMENKA, Eugen; KRYGIER, Martin (Compiladores). **La burocracia**. La trayectoria de un concepto. México: Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 247-283.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber: modernidade, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção Educação e Conhecimento)
- COHN, Gabriel. Apresentação. In: _____. (Org.). **Weber: sociologia**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991, p. 7-34. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- CUNHA et. al. Construindo Instrumentos de Avaliação para os cursos de pós-graduação *lato sensu* da Unifesp: relato de experiência. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.
- FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.1, n.2, p. 173-182, nov. 2004.
- FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense, 1970. (tradução Luís Cláudio de Castro e Costa)
- GOMES, Cândido Alberto. Pós-graduação *Lato Sensu*: terra de ninguém? In: **Infocapes**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 4-18, abr./jun. 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)
- LUI, Jeffrey Frederico *et al.* Pós-Graduação *Lato Sensu*: curso de especialização e aperfeiçoamento. In: UNESP [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **I Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP**. São Paulo: UNESP, 1996, p. 184-185. (Coordenação da edição Glacyra Lazzari Leite)
- MARIN, A. J. **Técnicas de trabalho de investigação em educação**: em destaque o roteiro para análise documental inicial. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, 2001 (mimeo).
- OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Pós-graduação**: educação e mercado de trabalho. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.
- PRESTES MOTTA, Fernando Carlos. Controle social nas organizações. **Revista de Administração Empresas**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 11-25, jul./set. 1979.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120)
- SILVA, Vanderlúcia Geralda da. **Pós-graduação *lato sensu*: um estudo da gestão dos cursos presencial ofertados pelas universidades do distrito federal (2003-2006)**. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.
- SGUISSARDI, Valdemar. Avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do

- Estado? In: BIANCHETTI, Lucídio; _____. (Orgs.). **Dilemas de pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 133-176. (Coleção educação contemporânea)
- SGUISSARDI, Valdemar. Fundações Privadas na Universidade Pública. A quem interessam?. **Avaliação**, Campinas, v.7, n.4, p. 74-97, dez. 2002.
- _____. SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.
- TRAGTENBERG, Maurício. O paraíso da burocracia. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 209-215. (Coleção Maurício Tragtenberg; Direção de Evaldo A. Vieira)
- _____. O Pensamento de Max Weber. Separata da: **Revista de História**, São Paulo, n.65, p. 169-191, 1966.
- VAIDERGORN, José. **As seis irmãs: as FFCL do interior paulista**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003. (Coleção Pedagogia, 4)
- WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, vol. 2, 2004. (tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn)
- _____. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2002. (tradução Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota)
- _____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, vol. 1, 1999. (tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn)
- _____. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Weber: sociologia**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991, p. 79-127. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. Burocracia. In: GUEERTZ, H. H.; MILLS; Charles Wright (Orgs.). **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982a, p. 229-282.
- _____. Os Letrados Chineses. In: GUEERTZ, H. H.; MILLS; Charles Wright (Orgs.). **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982b, p. 471-501.
- _____. Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída: uma crítica à crítica política do funcionalismo e da política partidária. In: _____. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 7-91 (Seleção de Maurício Tragtenberg).
- ZANELLA, Julio. Comissão acompanhará implantação do PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional define princípios e objetivos. **Portal UNESP**, São Paulo: UNESP, 30 abr.

2009. Disponível em: <http://www.unesp.br/int_noticia_imgesq.php?artigo=4159>. Acesso em: 27 abr. 2010.

2 Referências documentais.

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jun. 2009, Seção 1, n. 117; p. 31-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_07_220609.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.
- _____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jun. 2007. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2008.
- _____. _____. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.
- _____. _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: MEC: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/pnpg.html>>. Acesso em: 07 abr. 2007.
- _____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 de abril de 2004a, n. 72, Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 364/2002, aprovado em 6 de novembro de 2002. Regularidade da cobrança de taxas em cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, com base no art. 90, da Lei 9394. Relatores: Edson de Oliveira Nunes, Jacques Schwartzman e Roberto Cláudio Frota Bezerra. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2002, Seção 1, p. 27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces364_02.pdf>. Acesso em: 15 abril 2010.
- _____. _____. _____. Resolução CNE/CES 1/2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2001. Seção 1, p. 12. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 25 mar. 2010

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20. mar. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. Relatores: Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Newton Sucupira, Clóvis Salgado *et al.* **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p.162-173, set./dez. 2005.

CAPES. Portaria 80/98, de 16 de dezembro de 1998. Reconhecimento dos mestrados profissionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jun. 1999, Seção 1, n. 6; p. 14. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2010.

JOSÉ FILHO, Mário. Apresentação da Comissão Organizadora do Workshop: dificuldades e facilidades na avaliação da operacionalização dos Cursos de Especialização Lato Sensu na UNESP (Resolução UNESP nº 78/2007). In: I WORKSHOP LATO SENSU DA UNESP, 2010, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

_____. Palestra de abertura. In: I WORKSHOP LATO SENSU DA UNESP, 2010a, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010a. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

RUDGE, Marilza Vieira Cunha. A Importância dos Cursos de Especialização Lato Sensu na UNESP. In: *I WORKSHOP LATO SENSU DA UNESP*, 2010, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

_____. Palestra de abertura. In: *I WORKSHOP LATO SENSU DA UNESP*, 2010, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010a. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

SÃO PAULO. Lei 952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. **Secretaria da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 abr. 1976. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei%20n.952,%20de%2030.01.1976.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

UNESP. Reitoria. **Anuário Estatístico 2010**. São Paulo: UNESP, APLO, 2010. Disponível em: <http://www.unesp.br/ses/upload_ses/aepe/20100909_105258.PDF>. Acesso em: 14 dez. 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em: <http://unesp.br/ape/pdi/execucao/mostra_arq_multi.php?arquivo=4755>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. Reitoria. **Anuário Estatístico 2009**. São Paulo: UNESP, APLO, 2009a. Disponível em: <http://www.unesp.br/ses/upload_ses/aepe/20090817_160059.PDF>. Acesso em: 11 jun. 2010.

_____. Conselho de Administração e Desenvolvimento. Resolução UNESP nº 21, de 03 de abril de 2009. Dispõe sobre a aplicação dos recursos oriundos da cobrança da Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da UNESP - TCDU. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 04 de abril de 2009b, n. 64, Seção I, p. 56. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=845353&infobase=Resoti.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42>. Acesso em: 9 abr. 2010.

_____. Reitoria. **Anuário Estatístico 2008**. São Paulo: UNESP, APLO, 2008. Disponível em: <http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4749>. Acesso em: 11 jun. 2010.

_____. **Diretrizes para o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP**. São Paulo: UNESP, 2008a. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci/pdi/Diretrizes_PDI_Unesp.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. Reitoria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Resolução UNESP nº 78, de 08 de novembro de 2007. Regulamenta os Cursos de Especialização da UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 de novembro de 2007, Seção I, p. 44. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/lato/resolucao_unesp_78-2007/Res-UNESP-78_de-08-11-07_Lato-sensu_consolidada_SITE_PROPG.doc>. Acesso em: 5 agosto 2007.

- UNESP. Reitoria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Anuário Estatístico 2007**. São Paulo: UNESP, APLO, 2007a. Disponível em: <http://www.unesp.br/apo//mostra_arq_multi.php?arquivo=4748>. Acesso em: 11 jun. 2010
- _____. _____. **Anuário Estatístico 2006**. São Paulo: UNESP, APLO, 2006. Disponível em: <http://www.unesp.br/apo//mostra_arq_multi.php?arquivo=4736>. Acesso em: 11 jun. 2010.
- _____. Curso de Especialização em Educação Especial – áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual. Processo Administrativo nº 271/24/2006. 2997f. **Faculdade de Filosofia e Ciências**, *campus* de Marília, 2006a. (12 volumes)
- _____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Resolução UNESP nº 52, de 13 de maio de 2005. Regulamenta os Cursos de Especialização da UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 de maio de 2005, n. 90, Seção I, p. 39. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/lato/Res-UNESP-52-05-Lato-sensu_arquivos/Res-UNESP-52-05-Lato-sensu.htm>. Acesso em: 9 abr. 2010.
- _____. _____. Resolução UNESP nº 115, de 15 de dezembro de 2005. Regulamenta os Cursos de Especialização da UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 de dezembro de 2005a, Seção I, p. 71. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/lato/lato_sensu.phpb>. Acesso em: 15 maio 2007.
- _____. Conselho Universitário. Resolução UNESP nº 71, de 06 de setembro de 2001. Regulamenta os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento da UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 07 de setembro de 2001, Seção I, p. 32. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/documento-pdf/Res_UNESP_71_2001.pdf>. Acesso em: 15 maio 2007.
- _____. Curso de Especialização na Docência da Educação Infantil. Processo Administrativo nº 2223/06/2001. 535f. **Faculdade de Ciências e Letras**, *campus* de Araraquara, 2001a. (2 volumes).
- _____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Resolução UNESP nº 08, de 23 de fevereiro de 2000. Regulamenta os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento da UNESP. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=436746&infobase=resoti.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42>. Acesso em: 15 mar. 2010.
- _____. Curso de Especialização em Gestão e Planejamento de Organizações Educacionais. Processo nº 2369/06/1999. 597f. **Faculdade de Ciências e Letras**, *campus* de Araraquara, 1999. (3 volumes).
- _____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Resolução UNESP nº 48, de 04 de setembro de 1998. Regulamenta o funcionamento dos Cursos de Especialização na UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 de setembro de 1998, n. 181, Seção I, p. 34. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=514776&infobase=Resoti.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42>. Acesso em: 20 mar. 2010.

UNESP. Curso de Especialização em Gestão Educacional. Processo nº 965/26/1998. 2010f. **Faculdade de Ciências e Tecnologia**. Presidente Prudente: UNESP, 1998a. (10 volumes).

_____. Conselho Universitário. Resolução UNESP nº 15, de 02 de janeiro de 1996. Altera a Resolução UNESP nº 55/91 que regulamenta o funcionamento dos Cursos de Especialização, na UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 03 de fevereiro de 1996, n. 23, Seção I, p. 20. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=514776&infobase=Resoti.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **I Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP**. São Paulo: UNESP, 1996a. (coordenação da edição Glacyra Lazzari Leite)

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Resolução UNESP nº 55, de 05 de setembro de 1991. Regulamenta o funcionamento dos Cursos de Especialização na UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 de setembro de 1991, n. 168, Seção I, p. 29. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=514504&infobase=resoti.nfo&record={13D36}&softpage=Document42>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. **Estatuto da UNESP**. Atualizado até 10 de junho de 2010. Resolução n. 21 de 21 de fevereiro de 1989. Disponível em: <http://www.unesp.br/servico/estatuto_unesp_jun2010.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. Conselho Universitário. Resolução UNESP nº 91, de 22 de dezembro de 1987. Altera o artigo 5º da Resolução UNESP nº 9, de 13 de fevereiro de 1980, que regulamenta o funcionamento dos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 de dezembro de 1987, n. 243, Seção I, p. 16. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=514628&infobase=Resoti.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. _____. Resolução UNESP nº 18, de 21 de junho de 1982. Altera a Resolução UNESP 9/80 que regulamenta o funcionamento dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 de junho de 1982, Seção I, p. 16. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=514628&infobase=Resoti.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. _____. Resolução UNESP nº 9, de 13 de fevereiro de 1980. Regulamenta o funcionamento dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 de fevereiro de 1980, n. 30, Seção I, p. 93. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=514628&infobase=Resoti.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42>. Acesso em: 20 mar. 2010.

UNESP. **Regimento Geral da UNESP**. São Paulo: UNESP, s.d. Disponível em: <http://www.unesp.br/servico/regimento_geral.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro para análise documental utilizado

Identificação

Nome do curso: _____
 Edição: _____ Unidade: _____
 Departamento responsável: _____
 Título: _____
 Número: _____ Data: _____
 Localização: _____
 Referência: _____

Tipo de documento

UNESP

() Departamento
 () Congregação
 () CCPG
 () PROPG
 () Outro: _____

Unidade

() Reitoria
 () Araraquara
 () Marília
 () Presidente Prudente

Modelo

() Resolução
 () Proposta
 () Relatório
 () Parecer
 () Outro: _____

Assunto

Assunto principal

Dados secundários

Circulação

() Interna; restrita a uma Seção, Setor ou Instituição. Nome: _____
 () Ampla, com acesso facilitado. Meio de divulgação: _____

Origem e autoria

Quem redigiu o documento? _____
 Se não foi o próprio responsável, quem o fez por ele? _____
 De onde vem o documento? _____

Destinatário

A quem se dirige? _____

Fatos focalizados (o documento aborda apenas fatos – se sim, quais são – ou contém pontos de vista e/ou opiniões?)

Opiniões e/ou pontos de vista (se houver, anotar o teor das opiniões e/ou pontos de vista)

Finalidade (explicar a finalidade do documento).

ANEXO B – Palestras transcritas da Pró-Reitora de Pós-Graduação e do Presidente da Comissão Assessoras proferidas no I Workshop *Lato Sensu* da UNESP de maio 2010.

Fala de abertura da Pró-Reitora de Pós-Graduação no I Workshop *Lato Sensu* da UNESP (2010).

Desde que assumi a Pró-Reitoria [de Pós-Graduação] em 2005 a gente vem trabalhando, tentando organizar um pouco melhor o[s cursos de] *lato sensu*. Entre 2005, 2006 e 2007 nós trabalhamos principalmente criando alguns instrumentos para analisar aqueles projetos que vinham de nossas unidades.

Em 2008 a CCPG [Câmara Central de Pós-Graduação] criou esta Comissão [Assessora] *lato sensu* que faz uma análise pormenorizada de todas as propostas que vem das unidades [universitárias da UNESP]. Além disto, esta Comissão também analisa a evolução dos nossos [cursos de pós-graduação] *lato sensu* e o relatório final. De modo que, quando este Relatório Final chega a CCPG o parecer desta Comissão é que é analisado pela CCPG.

Então, esta Comissão tem um trabalho muito árduo, um trabalho que vocês muitas vezes reclamam porque vai e volta muita coisa para a unidade para ser realmente complementada. Dentro da Pró-Reitoria [de Pós-Graduação] a Assistência Técnica toma conta e eu digo que elas são verdadeiras “mães” para vocês, porque do meu ponto de vista deveria ser mais duro. Está lá qual é a ordem, qual deve ser a forma de encaminhar, qual é a cronologia, tudo isso está muito bem especificado. Então, os projetos deviam chegar absolutamente certos, mas a Assistência Técnica faz toda esta avaliação prévia destes projetos para depois ir para a Comissão [Assessora].

E muitas vezes, aí que eu digo que elas são “mães”, elas devolvem para as unidades: “olha, falta isso; isso não é certo”, recebem fora do prazo, enfim, elas fazem coisas assim ajudando muito vocês. Contra a vontade [da] Pró-Reitora, mas de todo jeito é um trabalho muito intenso e muito importante que é feito na Assistência Técnica.

Depois, do estabelecimento desta Comissão [Assessora] por conta de todos os trabalhos que eles vêm desenvolvendo focados no [pós-graduação] *lato sensu* é que por sugestão desta Comissão [...] é que nós decidimos da organização deste evento.

Então, foi uma sugestão da Comissão, aprovado pela CCPG e nós então só partimos para organização deste evento. Também vale a pena dizer que dentro do PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional] da UNESP este evento faz parte. Porque está lá no PDI a

necessidade de nós fazermos uma avaliação dos nossos cursos de *lato sensu* para verificar os que têm qualidade, os que têm melhor qualidade, e que poderiam ser transformados em mestrados profissionais. Esta é uma ação do PDI dentro da PROGP [Pró-Reitoria de Pós-Graduação].

[...] esta é uma forma e também de dizer: vale a pena fazer isso, não vale a pena transformar as especializações *lato sensu*? Esta não é uma coisa definida previamente e nós neste evento temos que avaliar: vale a pena fazer isso? Ou não vale a pena e nós devemos continuar com os mestrados profissionais e também com o *lato sensu*? Esta é uma definição que nós gostaríamos muito que neste [I] Workshop [*Lato Sensu* da UNESP] fosse concluída.

Além disso, também que nós tivéssemos critérios mais elaborados de avaliação daquilo que estamos produzindo na universidade. Está sendo bem formado o aluno que se utiliza dos nossos cursos de especialização? Esta é uma dúvida que nós achamos que na forma como nós hoje avaliamos os nossos cursos de especialização nem sempre isso acontece. [...] Então, está aí em todo caso para vocês os desafios. O *lato sensu* na universidade não é mais o mesmo depois desta Comissão.

RUDGE, Marilza Vieira Cunha. Palestra de abertura. In: I WORKSHOP *LATO SENSU* DA UNESP, 2010, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010a. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

Fala de abertura do Presidente da Comissão Assessora da CCPG no I Workshop *Lato Sensu* da UNESP (2010).

É importante a gente contextualizar a concepção deste I Workshop [*Lato Sensu* da UNESP]. [...] Mas acredito e penso que este é o início, o início de uma profunda e séria reflexão a respeito dos nossos programas de especialização, dos nossos cursos [de pós-graduação *lato sensu*].

É nesta perspectiva que a gente propôs uma temática para o dia de hoje [para] subsidiar a nossa reflexão. Nesta perspectiva de entendermos onde estamos e como estamos. Para depois, aí sim, chegar a algumas proposições um pouco mais contundentes e um pouco, até, mais inovadoras a respeito do[s] cursos de pós-graduação] *lato sensu* na nossa universidade. [...]

A possibilidade deste evento é na verdade a possibilidade de socialização de conhecimento, de troca de informações e também de conhecer as pessoas que estão envolvidas neste processo do *lato sensu*. E a gente sabe muito da importância do *lato sensu* e dos cursos de especialização, especificamente para algumas áreas, e o objetivo maior é subsidiar e enriquecer a qualidade de nossos cursos. Este é o primeiro objetivo, vamos falar assim, que a gente quer trabalhar e se envolver.

No dia de amanhã teremos uma grande reunião pelas grandes áreas (humanas, exatas e biológicas) onde poderemos também a luz da Resolução [UNESP nº] 78 [de 2007], que regulamenta a questão dos cursos de especialização, vamos poder rever, vamos poder analisar e ouvir principalmente aqueles que são os envolvidos naquele processo dos cursos de especialização que são os coordenadores, os professores e os alunos, nesta tentativa de reformularmos a Resolução 78/2007 em substituição a [Resolução nº] 115/2005. Então nós teremos muito trabalho. [...] e podemos fazer desta experiência um marco inicial para realmente redimensionarmos e redefinirmos a nossa trajetória na universidade com os cursos *lato sensu*. [...]

JOSÉ FILHO, Mário. Palestra de abertura. In: I WORKSHOP *LATO SENSU* DA UNESP, 2010a, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010a. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

Palestra “A Importância dos Cursos de Especialização Lato Sensu na UNESP” da Pró-Reitoria de Pós-Graduação no I Workshop *Lato Sensu* da UNESP (2010).

Bem, eu comecei a falar para vocês em relação da importância dos nossos cursos de especialização, de *lato sensu* dentro da universidade. Esta é uma demanda muito grande da sociedade em relação à universidade.

Hoje, 27 de junho [de 2010], o nosso mercado globalizado na graduação ele não garante um conhecimento profissional suficiente e de qualidade para atender as necessidades do mercado. Então, os recém-formados acabam procurando ampliar as suas competências e suas qualificações procurando a pós-graduação, seja *stricto* ou *lato sensu*.

Bem, os programas de pós-graduação de *lato sensu* visam uma formação continuada de nossos ex-alunos de graduação onde eles procuram a versatilidade, flexibilidade e agilidade, ou seja, a verticalização do conhecimento técnico e científico. Na última avaliação, na verdade o que se procura no *lato sensu* é atualização profissional. [...]

Em 2005 o INEP e a CAPES mostraram o seguinte: que nós tínhamos no Brasil em 2005 cerca de 4,5 milhões alunos de graduação. E o IBGE mostrou que nós temos cerca de 300.000 alunos de pós-graduação. Então veja, existe uma necessidade de uma qualificação rápida que o mercado nos pede isso, então, o aluno que sai da graduação ele quer rapidamente uma qualificação para entrar no mercado. Então, houve por conta disso um grande aumento por cursos de [pós-graduação] *lato sensu* no país como um todo.

Bem, aí vamos entrar na UNESP, vamos ver o que estamos fazendo dentro do *lato sensu* na UNESP. Aqui vocês têm uma evolução do número total [...] Nós estamos vendo a evolução dos nossos cursos de *lato sensu*. Tenho a sensação que a gente tem trabalho meio por ciclo, né? Está parecendo isso. Eu esperaria que nós não estivéssemos trabalhando por ciclo e sim estivéssemos num aumento continuado dos cursos de [pós-graduação] *lato sensu*. Bem, não é essa a sensação que a gente tem olhando estes números, parece que a gente fica num vai e volta dos programas de *lato sensu* na universidade.

Aqui é uma [outra] coisa. Este é um gráfico que quando nós levantamos este gráfico, eu confesso que fiquei um pouco preocupado com o resultado. [...] O que fica muito claro é que nós temos um *gap* entre o número de vagas e número de alunos concluintes. Vejam que aqui em 2007-2008 este *gap* é ainda maior, o que me preocupa muito como Pró-Reitora. Ou seja, há uma demanda da sociedade? Não sei. Há uma demanda dos nossos docentes? Sim, em montar o curso de especialização. Mas, ou não está tendo uma resposta da comunidade em

termos de inscrição ou esses alunos estão começando a fazer, preenchem inicialmente as vagas, mas não concluem o seu curso *lato sensu*.

Então, este é um assunto que nós devemos nos debruçarmos e entender o que está acontecendo: estamos sendo muito exigentes? Estamos abrindo vagas demais? Eu não sei a resposta. Temos apenas o resultado daquilo que está acontecendo na universidade. Claro que nós temos que excluir [os anos de] 2009 e 2010. Mas vejam outro fato que também chama a atenção. Em 2007 nós tínhamos 31 cursos de [pós-graduação] *lato sensu*, em 2009 [são] 35 [cursos]. Mas vejam bem o número de vagas como se ampliou. Aqui [em 2007] com 31 cursos nós tínhamos 1500 vagas, agora em 2009 com 35 cursos nós temos 4500 vagas. Tem alguma coisa aí que precisa ser analisada.

Existe por outro lado hoje uma demanda muito grande do governo do Estado [de São Paulo] em relação à montagem de cursos de especialização para a formação nas diversas secretarias de Estado. E também o governo federal também tem de alguma forma aberto editais estimulando a formulação de novos cursos de especialização. Mas, eu não sei se isso vai continuar e nós precisamos olhar isso com mais delicadeza. Está tendo evasão? Ou a demanda é menor do que o número de vagas? Eu não sei a resposta. [...]

Quais são os desafios? Na verdade essa necessidade de qualificação rápida pelo mercado tem feito, gerado uma demanda da necessidade de aumentar o número dos cursos [de pós-graduação] *lato sensu*. Mas nos leva sempre ao problema: a gente não abre mão de que a qualidade tem que ser mantida.

Não é porque está havendo uma demanda muito grande, mas eu tenho que responder esta demanda, mas ela tem que ser uma resposta com qualidade. Aí a qualidade. Esta é uma das coisas que a gente vem discutindo como avaliar. Porque nós temos que diagnosticar esses problemas na avaliação e em cima deste diagnóstico tomar as correções e daí é necessária uma vontade política. Eu acho que essa nossa reunião é um resultado disso. Estamos olhando, sabemos o que tem na universidade e como vamos fazer para atuar sempre na produção daquilo que estamos fazendo.

Bom, como eu disse para vocês no começo, dentro do PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional] da UNESP na dimensão pós-graduação está lá que a qualidade é uma das coisas que dentro do PDI da universidade na pós-graduação está se trabalhando muito. A avaliação é outro pilar do PDI da universidade na dimensão pós-graduação. Esta também é o início, esta reunião é o início disso. E a outra coisa é transformar alguns dos cursos de *lato sensu* em mestrados profissionais. E neste programa, vejam, aquilo que eu falei de vontade política.

Vontade política para mim só se consegue se tem recurso. Porque só ter vontade sem recurso não adianta. [...]

Agora diria que temos que ter alguns pontos de reflexão: qual é o modelo de avaliação e quem é que deve avaliar os cursos de especialização? Tem o órgão federal, estadual, é a própria academia ou o mercado? Ou a junção de tudo isso? No *stricto sensu* isso está muito bem definido. No *lato sensu*, na verdade cada universidade está fazendo a forma como acha, não existe ainda uma regulamentação nacional em termos dessa avaliação.

Alguns itens, que são sugestões, que me parecem pertinentes incluir na avaliação dos nossos cursos de especialização *lato sensu*: a infraestrutura física e administrativa; o corpo docente, isso nós já sabemos; o conteúdo programático, isso nós já sabemos. Mas, qual é o modelo pedagógico utilizado? Muito pouco disso está colocado nas propostas dos cursos de especialização. E sabemos algumas coisas em relação aos nossos alunos, mas e o egresso desses cursos? Qual é o impacto desses cursos de especialização na atividade profissional desse egresso? Ele sai com esta capacitação que ele veio procurar na universidade e como avaliar isso? Esta é uma questão muito importante, muito difícil de ser respondida.

Existem algumas proposições já em algumas universidades do país, mas entendo que a UNESP deva caminhar para a construção do seu próprio critério de avaliação. Então, seria através de que instrumentos? Que instrumentos utilizar? Questionário com alunos, com ex-alunos, relatórios de atividades – isso nós usamos –, pareceres [...], e algum outro instrumento que nós não sabemos qual, mas que eu entendo que um conjunto como esse na universidade possa conseguir ajudar a Comissão [Assessora] a pensar sobre isso.

E de transformar os cursos de *lato sensu* em mestrados profissionais. Quando? Quando ele já tem várias edições? Ou, é porque ele tem várias edições porque o mercado assim exige que tenham várias edições? Vale a pena a todos esses que estão propondo várias edições transformá-los em mestrados profissionais? Eu não sei a resposta disso. Quando a gente não tiver o curso de mestrado profissional, de mestrado acadêmico similar na UNESP? Ou então, temos um curso de especialização, não temos alguma coisa similar na UNESP nesta área, valeria a pena transformar? Não sei. E quando os docentes tem uma posição científica relevante será que nessa hora não é a hora de realmente de pensar que vale a pena de transformar este *lato sensu* em mestrado profissional? Eu estou instigando, trazendo perguntas para vocês, não tenho respostas.

Bom, do ponto de vista institucional o *lato sensu* é criado para divulgar o conhecimento em quanto o mestrado profissional ele aplica o conhecimento gerado para resolver o problema que está lá na sociedade. Do ponto de vista do aluno, no *lato sensu* o

aluno vem para se atualizar para ampliar seus conhecimentos. No mestrado profissional ele vem para resolver o problema que ele tem lá no seu trabalho. Então, é diferente o foco. Mas, vale a pena, vamos manter os dois? Vamos implementar mais um do que outro? Eu não sei, é para vocês esta resposta.

Outra questão que se aplica: há áreas do *lato sensu* que devem ser priorizadas? Se nós olharmos este país a gente sente que existi sim áreas que devem ser priorizadas. E não precisamos ter nenhuma afinidade, nenhuma autoridade, basta ler jornal, ouvir televisão, ouvir os noticiários, que nós já sabemos: precisa ser investido muito na formação dos nossos professores de ensino médio e ensino fundamental. Esta é uma necessidade deste país se a gente quiser que o país cresça. Então, a área de Educação [pode] aperfeiçoar os professores do ensino médio e fundamental com formação deficitária e defasada acaba sendo uma coisa que todos nós temos visto muito claro divulgado.

Também, esta é outra dúvida que se encontra: é na pós-graduação *stricto sensu* que se vai formar o docente de ensino superior ou é no curso de *lato sensu* que vai formar este docente em termos de metodologia de ensino? E os MBAs [Master of Business Administration]? Que eu lembraria principalmente os MBAs de Gestão Pública. Esta é uma coisa que temos falta deste profissional com competência fora da universidade. E é o contexto só educacional, profissional ou outros?

E também trago a mais para instigar: estes cursos de especialização devem ser só presenciais ou a EAD tem que entrar aí, o ensino a distância tem que entrar e ser colocado como uma ferramenta muito importante deste profissional que está fora da universidade?

Bem, queria só dizer para vocês que eu entendo que a UNESP ela tem dois papéis possíveis nisso: ela pode estimular ou controlar o crescimento do *lato sensu*. Qual é a opinião de todos vocês que estão ligados ao *lato sensu*? Qual deve ser a postura de nossa universidade? Acho que esta é uma pergunta que eu deixo claro. Agora não pergunto esta outra, em relação à qualidade do que estamos produzindo. Seja da área que for, seja do tipo de metodologia que quiser fazer, mas não podemos de forma nenhuma abrir mão da qualidade do curso que estamos dando, aos alunos que vem nos procurar. Esta eu diria que é uma cláusula *petrea* que a universidade não abre mão, então, a qualidade do que está sendo produzindo na universidade.

[...] e como avaliar? Eu tinha que ter trazido alguma coisa. Criar parâmetros de avaliação. Hoje nós avaliamos a qualificação do corpo docente, o conteúdo, e olhamos muito isso: que o relatório final é igual à proposição. Isto nos parece neste momento insuficiente. Mas, o que mais vamos utilizar? Vocês vão ser os responsáveis por essa construção conjunta.

Tem uma Comissão que acompanha isso, mas é da participação coletiva que eu entendo que nós vamos construir isto aqui, para evoluir, não ser só uma coisa muito mecânica em relação a esta avaliação, é necessário implementar mais.

E, vale a pena transformar alguns cursos de especialização em mestrado profissional? Se sim, como viabilizar isso? Como a Pró-Reitoria poderia auxiliar este grupo para viabilizarem isso?

Então deixando como uma reflexão final, mas que de forma alguma significa a opinião da Pró-Reitora de Pós-Graduação. Necessidade de qualificação rápida do mercado, aumento dos cursos de pós-graduação com essa qualidade mantida deixando como esta reflexão: *“A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do construir, para ser o centro do mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e o executar atendendo satisfatoriamente as demandas do mercado insaciável.”*

Então, vale a pena? Onde estamos? Atendemos a este mercado? Não atendemos? Somos superiores ao mercado ou a universidade tem que realmente entender que ela é parte deste mercado e que ela tem que responder as demandas deste mercado? Afinal de contas, os nossos salários são pagos com impostos arrecadados das pessoas deste Estado, então, temos sim uma necessidade de responder a isso, mas como dissemos com qualidade, essa a gente não pode abrir mão.

RUDGE, Marilza Vieira Cunha. A Importância dos Cursos de Especialização Lato Sensu na UNESP. In: I WORKSHOP *LATO SENSU* DA UNESP, 2010, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

Palestra “Apresentação da Comissão Organizadora do Workshop: dificuldades e facilidades na avaliação da operacionalização dos Cursos de Especialização Lato Sensu na UNESP (Resolução UNESP nº 78/2007)” pelo Presidente da Comissão Assessora da CCPG no I Workshop *Lato Sensu* da UNESP (2010).

[...] esse momento nosso aqui do nosso Workshop é um momento de tenta colocar para vocês um pouco da caminhada da Comissão [Assessora da CCPG] durante estes três anos e identificar algumas dificuldade que nós tivemos na aprovação da Resolução [nº] 78 [de 2007] e, principalmente, da aprovação dos cursos de especialização.

Olhando um pouco, em 2007 houve uma [outra] Comissão instituída pela CCPG que repensou ou refletiu sobre a atualização da Resolução [UNESP nº] 115 [de] 2005 sobre, especificamente, aquilo que se dispunha sobre cursos de especialização. E foi a partir desta Comissão que estudou a reformulação da [Resolução UNESP nº] 115 [de 2005] que surgiu a [Resolução UNESP nº] 78 [de 2007]. Vamos colocar aqui um pouco o que a [Resolução UNESP nº] 78 [de 2007] nos fala.

Mas, primeiramente, o fundamento legal da nossa Pós-graduação esta alicerçada na Resolução UNESP [nº] 88 de 2002 que diz o seguinte no seu artigo 2º: “A Pós-graduação na UNESP será organizada em Programas *stricto sensu* - Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissionalizante e Doutorado - e *lato sensu* - Aperfeiçoamento e Especialização e Programa de Pós-Doutorado. Parágrafo único - A Pós-graduação *lato sensu* e Programa de Pós-Doutorado serão disciplinadas por regulamentação própria.”

Esta regulamentação própria, que regulariza ou que reflete sobre a questão dos cursos de especialização era a [Resolução UNESP nº] 155 de 2005 que foi revisada pela Comissão da CCPG gerando a Resolução [UNESP nº] 78 [de] 2007, que fala sobre a regulamentação dos cursos de especialização na UNESP.

Nesta Resolução, no [...] artigo 1º, § 1º: “Os cursos de Especialização têm por objetivo formar recursos humanos e aprofundar conhecimentos em setores de atividades acadêmicas e profissionais específicos”. Então, esta é a missão do curso de especialização. E no artigo 15, da própria Resolução 78 diz que: “As propostas de oferecimento de cursos de Especialização serão analisadas por comissão especial designada pela CCPG, constituída de, no mínimo, três membros e respectivos suplentes”

Então, daí que surge esta Comissão [que estará] com vocês hoje e amanhã [...] e nós procuramos aqui de acordo com a representatividade e a abrangência, a necessidade de

algumas especificações de algumas áreas. A gente tentou preservar a participação de um membro de cada grande área para que a gente pudesse ter condições de analisar muito mais, profundidade, com mais critérios e, principalmente, com mais instrumentos a respeito dos cursos de especialização que estavam sendo oferecidos.

Neste período do ano de 2008, 2009 e 2010, nós tivemos aqui uma demanda bem forte, bem grande [de aprovação de cursos de especialização]. Em 2008 nós tivemos [...] 16 propostas aprovadas; [em] 2009 [foram] 13 e [em] 2010 nenhuma. Porque ainda está no tempo, agora é que vem aí o calendário da proposta de novos cursos. Tivemos em 2008 uma reprovação e nenhuma restrição. E diligências [foram] 6. [Em] 2009 [foram] 9 e 3 em 2010. Veja, porque essas diligências? Justamente nós vamos ver para frente que existem algumas coisas que são fundamentais para que a Comissão [Assessora] possa fazer uma análise mais completa e aprofundada dos cursos de especialização. Que depois eu vou levantar aí para vocês quais são as dificuldades.

Neste período nós tivemos uma média de 97 cursos aprovados e só para ilustrar normalmente cada curso [...] isto aqui é processo de um curso [mostra um processo administrativo de um curso qualquer]. Então foram 194 [destes], multiplica estes 97 por 2, da mais até, foram 194 calhamaços desse que a Comissão [Assessora] trabalhou. Se a gente fizer a conta que cada reunião da Comissão [Assessora] tinha cinco elementos, dividindo 194 por 5, da uma média de 40, 40 vezes 200 páginas, então neste período nós tivemos aproximadamente 8.000 páginas dos processos que estão aí.

Obviamente que isso também precisa ser modificado. A gente precisa pensar numa perspectiva de *online*, alguma coisa, como hoje está funcionando o PIBIC [Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica], já funcionando um pouco nessa linha [...]

É, significa que alguma coisa está errada, né? [pergunta de um professor no público]

[risos do Presidente da Comissão Assessora]

Então, por isso que nós estamos aqui, para pensar nestes cursos e efetivamente propor algumas mudanças.

Quais são os critérios para análise das propostas de cursos conforme a Resolução [nº] 78 de 2007? Alguns critérios são considerados: a carga horária de 360 horas/aula, sem considerar monografia ou TCC [Trabalho de conclusão de curso] conforme o artigo 2º, § 2º; quanto ao corpo docente, após a análise pela Assessoria Técnica, a Comissão [Assessora] observa se a formação do professor é compatível com a disciplina oferecida, bem como a atualização do currículo Plataforma *Lattes* e porcentagem do corpo docente. [A Pró-Reitora

de Pós-Graduação] já falou que a Resolução [nº 1 de 2007 do] MEC fala em 50% [de professores com a titulação de mestre ou doutor] e que nós [da UNESP] somos um pouco mais rígidos no sentido de colocar 75% como doutores para ser o corpo docente do curso de especialização. E outro item importantíssimo é a produtividade, um artigo a cada 3 anos, [...]; isso aí não é critério da comissão, mas é um critério da própria UNESP. Vinculação do coordenador e vice-coordenador à Pós-graduação [*stricto sensu*] com as funções de orientação, ensino e pesquisa e recondução por até duas gestões. Coordenação de um só curso [de especialização], conforme o artigo 7[º].

Então, são alguns detalhes que a Comissão [Assessora] observou durante essa caminhada e para elencar isso que a gente fez a avaliação aos cursos de especialização. Indicação dos docentes do curso pelo coordenador e indicação da comissão para seleção dos candidatos: este item em inúmeros processos não foi respeitado, vamos falar assim, não foi elucidado com clareza. Aparece lá uma relação com o nome dos professores, [...], mas que oficialmente não tem nesta perspectiva o que nos foi colocada na Resolução [UNESP nº] 78 [de 2007].

Aí, a Comissão [Assessora] de posse de todos esses processos, nós elaboramos um instrumental, que a gente chama de “Parecer dos cursos de especialização”. Primeira edição ou novas edições, conforme a Resolução [UNESP nº] 78 [de] 2007. Então, aqui existe o preenchimento [...], da edição do curso, com quatro itens básicos: a justificativa é adequada, inadequada ou deve ser modificada até certo ponto. Então, normalmente quando lá na justificativa do coordenador do curso tem, que a gente lê, esta justificativa a gente tenta na medida do possível classificá-las. A maioria sempre foi adequada, aliás existem proposta muito boas, propostas que a gente vê que é altamente qualificada e que a gente precisa avançar mais um pouco, principalmente, nesta parte burocrática, vamos falar assim, talvez aí seja o grande desafio de nosso encontro, seria como operacionalizar esta papelada toda de uma forma que a gente não se mate.

Depois, a produção acadêmica dos docentes nos três últimos anos é excelente, é bom, é médio ou é fraca? Aqui também a gente pega currículo por currículo do professor, vê a área, então, é importante o artigo, é importante o livro, é importante congresso, é importante participação em eventos no país e fora do país, e fazemos uma análise geral para preencher este item aqui. E aqui tem uma dificuldade que vai aparecer lá na frente, né? Que a maioria, não vou dizer a maioria, uma boa parte dos currículos que são encaminhados nestes processos não foram atualizados. Então, partindo do pressuposto que nós não teríamos acesso à internet para consultar o currículo do professor no dia da reunião da Comissão [Assessora], a gente

considera o que está no processo. Poderíamos olhar o currículo via [Plataforma] *Lattes* ou na internet? Poderia, mas não foi esta a sistemática que a Comissão [Assessora] adotou, uma vez que tem o documento é por ali que nós vamos seguir. O pessoal da Assistência Técnica muito nos ajuda porque elas justamente já apontam essas dificuldades dos currículos. Ou até currículos que até não se encaixam na Plataforma *Lattes*, uns currículos [...] que não se encaixam lá, que são umas coisas esquisitas.

Atuação, apreciação geral dos relatores da Comissão [Assessora] da CCPG. Então, aqui a gente faz depois ver e olhar, a gente faz uma discussão de cada curso, de cada processo e a gente chega a uma conclusão: excelentes, bons, médios e fracos. E o parecer final: a gente aprova, não aprova ou coloca em diligência. A maioria das questões que a gente apresentou lá nas diligências são por falta de documentação. Tá, então devolve mais uma vez a quantidade [de documentos] e a própria Resolução [UNESP nº 78 de 2007] fala que só será permitido uma volta, na verdade o pessoal da Assistência Técnica faz isso antes de vir para a Comissão [Assessora]. E a Comissão tem observado, né, esta questão. E aí não é, eu vejo assim, não é sermos burocráticos. Mas, a gente tem que tomar uma posição frente àquilo que está sendo trabalhado. E depois, quando existe diligência que não é aprovado por algum motivo, então assim, a Comissão [Assessora] redige um parecer de forma mais detalhada. Normalmente quando aqui é aprovado [no parecer] tudo fica em branco. Foi aprovado não tem ressalva nenhuma.

Veja, para preenchimento daquele formulário antigo ali, anterior, o que a gente considera adequado: quando o processo está devidamente instruindo em cumprimento do Ofício Circular 04 de 2007 da Assistência Técnica. Então, este ofício ou este ofício circular tem toda a forma de como deve ser preenchido, deve ser elaborado a proposta dos programas, e se todo mundo fizer da forma como está prevista neste ofício circular não teríamos grandes problemas. O problema é que às vezes e aí a gente vê até folha fora de ordem, folha não numerada, e outras coisa mais que a gente vai falar um pouco mais para frente. Então, é adequado quando atende plenamente todas as informações do Ofício Circular.

Quanto à produção acadêmica dos docentes. Excelente quando 75% a 100% atende aos requisitos da Resolução [UNESP nº 78 de 2007]. E qual que é os requisitos da Resolução? *Um artigo publicado*. Veja: *Um artigo publicado*, ou seja, *75% dos professores tem que ter 1 artigo publicado* [ênfase do Presidente da Comissão Assessora]. Algumas questões de alguns professores não tem. Então aí a gente faz toda a conta aí; então é bom quando 60 a 74 [% dos professores] atende e médio quando 50 a 59 [%] atende.

Bom, dificuldades encontradas na análise dos processos. [Em outros termos:] principais problemas encontrados pela Assistência Técnica. O processo atende parcialmente a resolução. Aqui são inúmeras as dificuldades, não tem uma específica. Faltam formulários ou são diferentes dos formulários padronizados pela PROPG [Pró-Reitoria de Pós-Graduação] ou preenchidos inadequadamente ou faltam assinatura dos responsáveis. Sequência dos documentos juntados no processo: já falei. Processos enviados fora do calendário previsto pela Resolução [UNESP nº] 78 de 2007. E aqui eu chamaria atenção para o que a gente olha: entre os dias [destaque das datas específicas do calendário para entrada das propostas dos cursos de especialização] [...] Por que isso? Para dar tempo da Comissão [Assessora] verificar, analisar e não ter que, aí depois volta para a Unidade e ter que mexer nos cronogramas, tem que mexer no calendário porque não houve tempo hábil para a avaliação do processo do curso como um todo. E aqui a assistência técnica constantemente devolve os processos às unidades de origem por meio de despachos numerados para adequação, embora a legislação exija que somente serão analisadas as propostas com a documentação completa.

Então, realmente [a Pró-Reitora de Pós-Graduação] falou no início que o pessoal da Assistência Técnica é “mãezona”; que vai, volta, falta uma coisa, então manda de volta, até ficar tudo “redondinho”, até ficar tudo completo porque aí sim, elas encaminham para a Comissão [analisar].

Atendimento parcial aos despachos da Assistência Técnica e o relatório final de uma edição dever seguir as instruções da Resolução da sua aprovação. Então nós tivemos caso, por exemplo, de cursos que apresentaram seu relatório final, mas que não estavam em vigência à [Resolução UNESP nº] 78 de 2007, e sim, a [Resolução nº] 115 [de 2005]. Então, precisa fazer esta observância, né? Principalmente quem está na coordenação do curso para que efetivamente a gente possa ter condições de fazer aí o processo de avaliação.

Dificuldades encontradas nas análises dos processos [ou] principais problemas encontrados pela Comissão: currículo [Plataforma] *Lattes* desatualizado ou currículo fora do padrão. Este é um ponto importantíssimo. Produção acadêmica insuficiente dos docentes envolvidos. É outro destaque que a gente dá. Aprovação *ad referendum* pelas instâncias locais. Tem processo que vem tudo *ad referendum*, desde o Departamento até a Congregação. Então esta é uma dificuldade nossa. Propostas de novas edições de curso que já estão na sua 15ª ou 18ª edição, sem que as referências das disciplinas sejam atualizadas. Isso daqui tem sido o nosso tendão de Aquiles, vamos falar assim. Desculpem, mais é impossível que um curso na sua 18ª edição que continua com a mesma bibliografia da 1ª edição. Isso é um curso

de especialização. Minimamente deve ter alguma produção neste tempo que foi trabalhada, que foi desenvolvido. [...]

A gente tem algumas recomendações para trazer para vocês hoje: observar o calendário de encaminhamento da proposta a CCPG [Câmara Central de Pós-Graduação]; promover a atualização das referências das disciplinas ofertadas em várias edições; evitar aprovações *ad referendum*; e, observar todos os itens levantados pela Assistência Técnica da PROPG [Pró-Reitoria de Pós-Graduação] ou pela comissão. E aqui não se trata de ser uma implicância da Comissão ou da Assistência Técnica, mas são documentos importantes que a gente precisa ter para analisar o processo como um todo. E a partir da nossa reunião de 26 do 03 [de 2010] os processos somente serão analisados pela Comissão após parecer da CPA [Comissão Permanente de Avaliação] sobre o corpo docente da UNESP integrante da proposta. [...]

Só para encerrar a minha fala, veja; tudo isso que nós colocamos é fruto de um trabalho, vamos falar assim, árduo desta Comissão. A Comissão realmente tem se debruçado com bastante seriedade, com bastante dedicação, e tentado na medida do possível não criar dificuldades. [A] Comissão não tem a finalidade de criar entraves ou de burocratizar as coisas, mas a comissão tem a finalidade, principalmente, primeira de melhorar a qualidade de nossos cursos de especialização. Então, este é um pouco o contexto que a Comissão trabalha [...].

JOSÉ FILHO, Mário. Apresentação da Comissão Organizadora do Workshop: dificuldades e facilidades na avaliação da operacionalização dos Cursos de Especialização Lato Sensu na UNESP (Resolução UNESP nº 78/2007). In: I WORKSHOP *LATO SENSU* DA UNESP, 2010, Atibaia. **Portal UNESP**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.unesp.br/propg/workshop_lato-sensu.php>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

**ANEXO C – Carta de solicitação para fotocópia aos processos administrativos dos
cursos pesquisados.**

Ilmo. Sr.
PROF. DR. _____
Diretor da Faculdade _____
Campus de _____
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Eu, _____, R.G. _____, mestrando, sob orientação do Prof. Dr. _____, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do campus de Araraquara desta universidade (FCLAr/UNESP), requer da Vossa Senhoria, de acordo como o estabelecido no artigo 114 da Constituição Estadual Paulista, a solicitação de fotocópia das folhas abaixo relacionadas relativos ao curso de especialização em “_____” (Processo _____), para fins de pesquisa que tem como finalidade analisar as características destes cursos na área de Educação na UNESP através de análise documental.

Financiada pela CAPES, esta pesquisa, com dados já coletados nas unidades de _____, atualmente encontra-se na sua fase de coleta de dados com data de defesa marcada para setembro de 2010. Nesse sentido, devido à quantidade de informações relevantes para a compreensão específica do curso citado, à indisponibilidade temporal para a coleta de dados e residindo, ainda, na cidade de Campinas/SP, tenho disponibilidade apenas de permanecer em _____ até o final desta semana.

Assim, solicito a gentileza de Vossa Senhoria de autorizar a cópia das seguintes folhas: Processo: _____. (presente em _____ volumes); fs. _____.

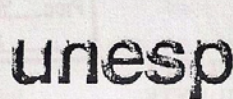
Agradeço antecipadamente o apoio que puder dar ao meu trabalho de pesquisa para sua conclusão.

Nestes Termos,
Pede Deferimento

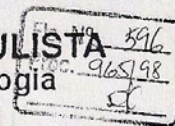
_____, ____ de _____ de 2010.

MestraNdo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

ANEXO D – Normatização de atividades remuneradas na Faculdade de Ciências e Tecnologia.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Câmpus de Presidente Prudente



6ª. Reunião de Congregação – 5ª. Ordinária – 21.06.2001

Assunto: Proposta para normatizar as atividades remuneradas na FCT.
Referência: Encaminhamento à Congregação pelo Senhor Diretor.
Deliberação: A Congregação após discussão, aprova as normas conforme segue:

NORMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES REMUNERADAS NA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

A aprovação de qualquer atividade remunerada pela Congregação deverá conter as seguintes previsões:

1. Qualquer projeto, programa, curso ou atividade remunerada deverá sofrer incidência de no mínimo 5% do seu total a ser destinado à Unidade - FCT e de no mínimo 5% a ser destinado ao departamento ao qual a ação é inerente.

2. Em caso específico de curso de especialização as percentagens devidas são: de no mínimo 10% para a Unidade - FCT, de no mínimo 8% para o departamento pertinente e de no mínimo 2% para a Biblioteca da FCT.

Um docente não poderá ser coordenador de dois cursos de especialização em um mesmo período e sua remuneração não poderá atingir mais de 1/3 de seu salário base excluídas gratificações.

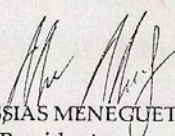
3. A Unidade e departamento pertinente devem receber mensalmente acompanhamento da situação de cada projeto programa, curso ou atividade remunerada.

4. Para a aprovação de projeto, programa, curso ou atividade remunerada deverá estar especificado ao seu final:

I) Havendo receita além das despesas, a diferença será dividida conforme: 10% para o fundo de divulgação a ser gerenciado pela Unidade - FCT; 10% para acervo da Biblioteca; 30% para a Unidade e o restante ao departamento pertinente.

II) Havendo mais despesa do que receita a diferença será dividida conforme: 50% a ser pago pela fundação interveniente; 25% pela Unidade; 20% pelo departamento pertinente e 5% pelo coordenador do projeto.

Presidente Prudente, 21 de junho de 2001.


Prof. Dr. MESSIAS MENEGUETTE JUNIOR
Presidente

ANEXO E – Título das monografias do curso de especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais.

1ª Edição

A obra literária direcionada às crianças.
 Os desafios enfrentados pelo Diretor de Escola na Gestão Democrática.
 A ética no Peri social do diretor.
 O diretor de escola na educação.
 Supervisão: a serviço da ação pedagógica.
 A implementação do Conselho de Escola no CER “Jacobina Filipe Sambiase”.
 A educação teórico-prático na Escola Técnica Industrial de São Carlos: ensinar a robotizar ou ensinar a pensar?
 O aluno trabalhador e a escola noturna.
 Indisciplina na Escola.
 A dimensão afetiva presente no processo ensino-aprendizagem.
 O amparo legal à educação.
 Da empresa para a escola.
 Reflexões sobre as dificuldades de inclusão na escola pública.
 Relações humanas ideais no ambiente de trabalho.
 A criatividade na escola.
 Família e educação.
 Perspectivas de formação profissional: repensando o processo de apropriação e construção do saber docente.
 Menores infratores – inclusão ou segregação?
 Progressão continuada: uma visão holística.
 Orientação Profissional no 3º ano do Ensino Médio.
 Autonomia das Escolas Municipais de Araraquara: um desafio para o Conselho de Escola.
 O direito da criança e do adolescente.
 Ética e cidadania na Educação Infantil: referencial curricular nacional/infantil.
 Os desafios propostos ao Diretor. Qual é o perfil do Diretor de escola pública do ensino.
 A gestão escolar frente aos novos desafios: planejamento e currículo.
 O ensino infantil.
 Formação do Professor de Educação Básica: reflexos no processo ensino-aprendizagem.
 Trabalho infanto-juvenil.
 O perfil do educador de zero a três anos no Município de Araraquara.
 O papel dos Conselhos de Escola na democratização da gestão das escolas de Educação Infantil do Município de Araraquara.
 Distúrbios de aprendizagem: crianças institucionalizadas.
 Um estudo sobre o perfil dos professores de Educação Infantil que atuam nos Centros de Educação e Recreação de Araraquara.
 Comportamento humano no trabalho, relacionamento interpessoais com qualidade: um desafio possível.
 Trajetórias de escolarização de crianças de origem rural no Ensino Fundamental.
 Educação no trânsito.
 O “professor-investigador” e a didática do “aprender a aprender”: possibilidades de vencer a crise de identidade e as funções do ofício.

Fundamento para um processo de capacitação em serviço.
 Identidade da educação profissional da Unidade Regional do SENAC de Ribeirão Preto.
 Ensino Médio – preparação para a vida ou para o mercado de trabalho.
 O papel do gestor na educação do terceiro milênio.
 Ética e Cidadania no Ensino Fundamental.
 Gestão democrática: limites e vantagens.

2ª Edição

Uma Viagem pela Comunicação.
 A capacitação docente frente à transformação social.
 As novas Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação Profissionalizante Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99.
 Políticas Educacionais Reorganização da Trajetória Escolar Classes de Aceleração.
 Possibilidades e Limites de Gestão Participativa em uma Escola Pública de Araraquara.
 Trabalho Coletivo, Trabalho em Equipe.
 Trajetória Histórica do Ensino Profissional no Brasil.
 Projetos de Trabalho Melhoram Qualidade de Ensino.
 A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais.
 A Criança com Distúrbios de Aprendizagem.
 A Ascensão das Grandes Redes de Ensino Particulares: Habilidades e Competências Exigidas do Diretor – Dirigente de um Colégio.
 Educação Integral – Ampliação de Oportunidade de Crescimento Pessoal.
 Formação do Professor de Educação Infantil: Algumas Reflexões.
 O Perfil da Avaliação segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 na Unidade Escolar SENAC.
 A Leitura em Classes de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental na Escola Pública.
 Política de Implantação da Informática nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo, no Ensino Fundamental – Ciclo II.
 Quintas Séries: A Vivência do Processo de Transição.
 A Relação entre Educação Física e as demais Disciplinas no Currículo de 5ª à 8ª Série do Ensino Fundamental.
 LDB – Possibilidades e Limites nas Relações dos Professores (Ensino Fundamental) com a Proposta “Escola de Cara Nova”.
 Dobradura na Infância.
 O Perfil da Administração Escolar Frente às Novas Tendências Educacionais.
 O Espaço Administrativo da Educação.
 (In)Disciplina na Escola e sua relação com a progressão continuada.
 A Inclusão X Alunos Desintegrados e ou Inadaptados.
 Voluntariado.
 Avaliação Continuada.
 Análises bibliográfica dos objetivos e relevâncias políticas que inspiraram as modificações curriculares no ensino médio brasileiro.

3ª Edição

Doenças sexualmente transmissíveis DST/HIV/AIDS: a prevenção começa na escola.
 Formação continuada de professores: a escola como espaço de aprendizagem docente.
 Evasão escolar: sintoma do atentado à democracia e à liberdade.

Considerações sobre a atuação do professor através dos princípios da Pedagogia Waldorf no primeiro, segundo e terceiro setênios.
 O conhecimento sexual no Brasil na década de 60: notas preliminares de pesquisa.
 Avanços tecnológicos e educação: uma reflexão sobre suas implicações.
 A arte como conhecimento.
 Informática e integração interdisciplinar.
 De volta a escola pais: uma experiência de inclusão social.
 Perspectivas e reflexões sócio-históricas da Educação Especial.
 Gestão democrática no ensino: a participação dos pais.
 O futuro profissional: a dificuldade dos jovens no momento da escolha.
 Escola: espaço de formação de alunos e professores.
 A prática educacional nas escolas de periferia.
 A importância da música como agente facilitador do processo educacional.
 Cuidando de quem cuida.
 Educação Infantil: relação família/escola.
 Autonomia e planejamento escolar.
 O processo de municipalização do ensino no Município de Potirendaba (SP).
 Relações e afetividade na escola.
 Reflexões sobre a constituição da identidade profissional docente.
 Gestão de Organização Educacional.
 A percepção do professor de educação de jovens e adulto sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais em sua sala de aula.
 Alimentação e Aprendizagem.
 Educação ambiental nas escolas.
 Ética e docência: professores do Ensino Médio da Rede Estadual no Município de Ribeirão Preto.
 Trabalhando com pedagogia dos projetos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
 A educação escolar e o contexto social em Araraquara.
 Educação Infantil Brasileira: assistencialismo ou educação?
 Responsabilidade da escola na educação de crianças da primeira fase do Ensino Fundamental, segundo pais e professores.
 Progressão Continuada: um estudo histórico descritivo.
 Dificuldades de Aprendizagem – leitura e escrita.
 O conhecimento sexual no Brasil na década de 60: notas preliminares de pesquisa.
 A moralidade no contexto escolar.
 Desafios do gestor educacional.
 A importância da Educação Infantil para os pais.
 Gestão democrática em organização escolar: o papel do gestor.
 Empresa familiar: gestão de uma instituição particular de ensino superior.
 Família e escola – o papel de cada uma na educação dos filhos.
 A avaliação diagnóstica no processo de alfabetização.
 Propostas político-pedagógicas perante a diversidade da demanda no Ensino Médio.
 Formação de professores no contexto atual.
 O comprometimento social dos educadores e sua atuação pedagógica.
 Repensando o fracasso escolar: estudo de uma realidade histórico, social e cultural.
 A escolha do curso superior: o caso dos jovens de Bebedouro (SP).
 A valorização do capital cultural do aprendiz às dificuldades de aprendizagem.
 Comunicação, escrita e alfabetização – projeto cartas – uma metodologia.
 Gestão de Organização Educacional.
 O gestor escolar e as drogas na escola.

Com ingressar no trabalho docente na instituição escolar.
 Física para o Ensino Médio: uma concepção mais teórica.
 Avanços avaliativos no Brasil face a face com o portfólio: mais do que um instrumento, uma verdadeira mudança de paradigma.
 Gestão escolar e política educacional no Município de Araraquara.
 O comportamento infantil.
 O educador segundo Paulo Freire.

4ª Edição

A relação dialógica existente entre o Diretor de Escola e o Supervisores de Ensino, nas escolas estaduais de dois municípios do interior paulista..
 Os motivos do encaminhamento de crianças e adolescentes às entidades assistenciais.
 A visão da comunidade do Bairro CECAP frente ao trabalho do professor de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Araraquara: cuidar ou educar?
 Gestão de Organização Educacional.
 O papel da gestão na construção do projeto político-pedagógico.
 Políticas públicas para promoção da igualdade racial: implementação da Lei 10.639/03 em Araraquara.
 Relações Interpessoais.
 A integração entre a educação e as políticas socioeconômicas de uma nação.
 Projeto gestão escolar e tecnologias – tecnologia na escola – o segredo do sucesso pode estar no gestor escolar?
 A construção da gestão democrática: as dificuldades, as expectativas e os resultados.
 O papel educacional da escola do campo.
 Gestão escolar participativa: desafios.
 Avaliação no Processo Educativo.
 Tecnologias Virtuais na sala de aula.
 A introdução da prática filosófica na educação infantil.
 Limitar: ensinar ou proibir?
 Administrativo X pedagógico e implicações políticas.
 O modelo educacional nas unidades da FEBEM – estudo histórico da Instituição de São José do Rio Preto.
 Aprendendo a ser, fazer e estar: uma contribuição epistemológica e metodológica na formação de recursos humanos no magistério.
 Do teatro experimental do negro, até o Ilu Aiê da EMF “Prof. Henrique Scabello”.
 A comunicação interna no espaço escolar: um estudo de caso.
 Reflexões sobre a teoria sócio-interacionista de Vigotsky para o ensino no contexto escolar.
 Educação Física. Projeto diversificado. Recreio monitorado – análise de uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Araraquara.
 Formação continuada de professores: programas “Ler e Viver” e “Tecendo Leituras” da SEE/SP.
 Avaliação do aluno: dificuldades específicas.
 Só brincar ou estudar brincando? A função do brincar na educação infantil.
 O papel do gestor na organização escolar: gestão democrática.
 O recurso audiovisual na escola.
 Gestão democrática de educação na escola interativa de Araraquara.
 Relação família-escola numa visão bourdieusiana.
 Educação física: uma análise de suas tendências e trajetórias ao longo da história escolar brasileira.

O processo de inclusão escolar numa escola pública de Ribeirão Preto sob a perspectiva de seus atores educacionais.

Educação especial: instrumento de inclusão social e educacional.

Educação Infantil: a importância do desenvolvimento humano.

Violência doméstica contra a criança: desafios para a efetivação de seus direitos.

A maneira de ser na profissão docente, resultando em crise de identidade.

A origem e a importância dos jogos.

Progressão continuada: por que na prática a teoria não dá certo?

O espaço físico das escolas de ensino fundamental preparado a receber a comunidade e novos projetos.

Novas tecnologias e infância.

Atividades lúdicas: jogos de matemática no ensino fundamental.

Importância do ensino de arte na construção do conceito de identidade nacional.

Relação família e escola – participação no processo social e educacional da criança.

O desafio do gestor na educação de jovens e adultos.

Projeto político pedagógico: uma necessidade urgente.

Mulher e educação no século XIX.

A importância da Educação Infantil sob a perspectiva dos pais de uma unidade escolar.

A inclusão de portadores de necessidades especiais de aprendizagem.

Gestão escolar na atualidade: uma construção democrática.

Escola e família na educação infantil.

Tecnologias e novas contribuições na área educacional.

Quais as dificuldades se apresentam para os docentes relativos ao processo de inclusão ora proposto pela legislação?

Uma experiência de gestão democrática num Centro de Educação e Recreação do Município de Araraquara.

O perfil da criança na idade média e suas mudanças na contemporaneidade.

Autonomia nas escolas: a experiência dos ginásios vocacionais.

Gestão democrática no Ensino Superior Público Paulista.

Organização Escolar em mudança: o papel do gestor.

Ensino Médio e Educação Física.

O papel da escola como instituição social: a disciplina.

Ensino inclusivo: um impulso para a renovação da escola.

Avaliação educacional.

A possibilidade de uma escola inclusiva.

A gestão estratégica nas escolas.

Tutoria: responsabilidade, autonomia, convivência.

Gestão de Organização Educacional.

Medida sócio-educativa de liberdade assistida: da legislação à execução.

Estrutura familiar contemporânea.

A função do educador na atualidade.

Formação de professores frente aos dispositivos legais.

O professor de séries iniciais frente aos desafios da diversidade cultural: um olhar sobre o multiculturalismo crítico em uma escola municipal de São Carlos.

A desvalorização social do professor.

Política educacional no governo Fernando Henrique Cardoso.

A educação inclusiva: conquistando seu espaço na sociedade.

Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular.

Educação de jovens e adultos.

A escola e o mundo moderno.