



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

ANDRÉ LUIS DOS SANTOS TAVARES

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

Belém- PA

2011

ANDRÉ LUIS DOS SANTOS TAVARES

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas Educacionais, sob a orientação da Prof^a Dr^a Olgaíses Cabral Maués.

Belém-Pará

2011

ANDRÉ LUIS DOS SANTOS TAVARES

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas Educacionais.

Aprovada em 14 de Outubro de 2011

Prof^a Dr^a Olgaíses Cabral Maués. Orientadora.
Universidade Federal do Pará.

Prof. Dr. Roberto Leher. Examinador externo.
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva. Examinador interno.
Universidade Federal do Pará.

Dedico essa pesquisa aos trabalhadores e trabalhadoras do serviço público do Estado do Pará, especialmente, aos docentes temporários da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e aos que seguem lutando contra os desmontes promovidos pela ordem do capital e em defesa de uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, e a serviço de uma formação voltada para a construção da soberania do Brasil e do Pará, e dos filhos e filhas da classe majoritária oprimida e pobre.

AGRADECIMENTOS

À Delcyta dos Santos Tavares, minha mãe, mulher lutadora, amiga, humana e generosa, fonte de inspiração para o enfrentamento das minhas dificuldades de toda ordem.

À professora Dr^a Olgaíses Cabral Maués, minha orientadora, companheira e amiga, que soube agir como profissional sempre comprometida com a qualidade técnica, acadêmica e política dessa produção. Pela sua generosidade humana, que também lhe deu condições de estar sempre preocupada com as minhas condições pessoais e materiais para o desenvolvimento da pesquisa que ora relato. Agradeço pela influência sobre mim exercida, por sua coerência em defender um projeto de sociedade socialista e de universidade pública que atenda aos interesses dos trabalhadores, da juventude e do povo excluído nesse sistema capitalista.

Ao professor Dr. Roberto Leher, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e ao professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, da Universidade Federal do Pará (UFPA), por terem aceitado o convite meu e de minha orientadora para participar da banca de avaliação e pelas sugestões que a mim apresentaram e que foram de inestimável relevância na estruturação e no ordenamento das ideias que tanto contribuíram para o enriquecimento dessa pesquisa.

À generosidade, companhia, amizade e troca de conhecimentos e experiências que a mim foram concedidos pelos colegas, companheiros e companheiras dos Grupos de Estudos Sobre Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará (GESTRADO/UFPA) e da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) que, de forma direta e indireta, foram fundamentais para o meu amadurecimento pessoal, crescimento e aprimoramento político e acadêmico na construção da pesquisa relatada nesta dissertação. Agradeço por todas as formas de contribuição que me ofereceram, especialmente, aos colegas Michele Souza e Pedro Henrique, também do GESTRADO/UFPA.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, da UFPA, que tanto contribuíram para a minha formação e o aperfeiçoamento do meu discurso e de minha prática sobre o perfil de universidade pública que defendo.

Aos professores temporários e aos dirigentes do Sindicato dos Docentes da UEPA (SINDUEPA), que foram transparentes, honestos e calorosos nas informações que me concederam e que me foram inegavelmente necessárias e ricas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos professores, funcionários e dirigentes da administração superior da UEPA que, de forma direta e indireta, me concederam todas as condições para o acesso às informações que foram fundamentais para a realização do trabalho.

À professora Marília Leite Washington, do Rio de Janeiro, por ter aceitado fazer as correções gramaticais, a adequação e a normalização do texto, como exigido na apresentação de um trabalho acadêmico. Agradeço, também, por toda a dedicação, competência, humanismo e generosidade a mim ofertados no decorrer de todo o seu trabalho.

Aos meus companheiros e companheiras da Corrente Socialista dos Trabalhadores (CST), onde milito, compartilhando a crença em um mundo socialista, sem exploração e perseguição bem como na luta em defesa da classe explorada.

Aos amigos e amigas, próximos e distantes de longos anos, especialmente, a Fátima Soares, Kelly Ramos, Tereza Figueiredo. Ao Clebe Castelo, que muito contribuiu na organização das tabelas e quadros da pesquisa. Agradeço por continuarem comigo, compartilhando as minhas alegrias, tristezas e lutas.

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons.
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons.
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda.
Porém, há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

Bertolt Brecht

RESUMO

TAVARES, André Luís dos Santos. **A precarização do trabalho docente na Educação Superior**: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará. 2011. ...f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2011.

A contratação temporária de docentes, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), caracteriza-se pela sua ampla dimensão política e econômica evidenciada nas transformações do mundo do trabalho e na significação das categorias trabalho e trabalho docente. No caso da universidade, isso tem relação com as mudanças estruturais da Educação Superior brasileira, com as crises do capitalismo global, com as estratégias realizadas pelos governos neoliberais e com as medidas que vêm sendo tomadas pela administração superior da UEPA. A contratação temporária potencializada na flexibilização e na desvalorização de salários, direitos trabalhistas, condições de trabalho e o isolamento desses trabalhadores na participação direta na produção do trabalho material e imaterial dos conhecimentos acadêmicos, científicos e tecnológicos, precariza ainda mais o trabalho docente e possibilita o não fortalecimento da UEPA como uma instituição de referência no Estado do Pará no ensino superior público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada. O objetivo geral foi analisar a contratação temporária de docentes na UEPA, considerando os diferentes cursos e a sua localização por campus e núcleos, sob os diferentes tipos de contratação que precarizam o trabalho docente. Os objetivos específicos foram identificar as mudanças ocorridas no papel do Estado e as suas influências no trabalho docente por meio das reformas do Estado e da Educação Superior; descrever o sentido da categoria trabalho docente; apresentar as posições dos docentes e do movimento docente quanto às reais condições do trabalho pela via do contrato temporário na UEPA. O estudo de caso discursivo e analítico com abordagem qualitativa caracteriza o percurso metodológico escolhido. A coleta de dados se deu por meio de revisão da literatura, aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise documental. Constatou-se que existe o reconhecimento dos docentes temporários da UEPA e da direção do SINDUEPA de que a contratação temporária é uma forma perversa de precarização porque restringe, divide e compromete a qualidade do trabalho acadêmico e dificulta a mobilização, a organização e a luta da categoria; que intensifica a produção do trabalho e dificulta que os sujeitos entendam a precarização como resultado das ações políticas dos governos, Estados e instituições que adotam medidas neoliberais e ocasionam diminuição das responsabilidades institucionais que geram perda de direitos trabalhistas, desemprego/subemprego estrutural e a flexibilização de serviços.

Palavras Chave: Reforma do Estado. Reforma da Educação Superior. Precarização do Trabalho Docente. Contratação Temporária de Docentes. Universidade do Estado do Pará.

ABSTRACT

TAVARES, André Luis dos Santos. The deterioration of teaching in higher education: a study on the temporary employment of teachers at the State University of Pará 2011. F. ... Thesis (MA in Education) - Federal University of Para, Institute of Education Sciences. Belém (PA), 2011

The temporary hiring of teachers, at Universidade do Estado do Pará (UEPA), is characterised by its broad political and economic dimension evidenced in transformations of the world of work and in the meaning of the categories work and teaching work. In the case of the University, it has to do with structural changes of the Brazilian Higher Education, with the crises of global capitalism, with the strategies undertaken by Neoliberals Governments and with the measures that are being taken by the Administration Top of UEPA. Temporary hiring increased in flexibility and devaluation of wages, labor rights, working conditions and the isolation of these workers in direct participation in the production of material and immaterial work of academic, scientific and technological knowledge, further contribute to precarization of the teaching job and enables UEPA as a reference institution in the State of Pará in public higher education quality, free and socially referenced. The overall objective was to analyze the hiring of temporary teachers in UEPA, considering the different courses and its location on campus, under different types of hiring that make worse the teaching job. The specific objectives were to identify changes in the role of the State and its influences on teaching work through State and reforms of higher education; describe the meaning of category teaching work; present the positions of teachers and teaching movement regarding the real conditions of work through temporary hiring in UEPA. The discursive and analytical case of study with qualitative methodological approach characterizes the route chosen. Data collection took place through literature review, the application of questionnaires, interviews and documentary analysis. It was noted that there is the recognition of temporary teachers and UEPA SINDUEPA direction that temporary hiring is a perverse way. Because precarization restricts, divides and compromises the quality of academic work and hinders mobilization, organization and the fight of the category; that intensifies job production and makes that the subjects understand insecurity as a result of the political actions of Governments, States and institutions which adopt neoliberal measures and cause decrease of institutional responsibilities that generate loss of labor rights, unemployment/underemployment and structural flexibility of services.

Keywords: **State Reform. Higher Education Reform. Insecurity in Teaching Work. Hiring Temporary Faculty. State University of Pará.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPA	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CED	Centro de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CAPE	Centro Acadêmico de Pedagogia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C F	Constituição Federal [Constituição da República Federativa do Brasil]
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCSE	Centro de Ciências Sociais e da Educação
CCNT	Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação Superior
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSUN	Conselho Superior Universitário
CONCUR	Conselho Curador
COCEN	Conselho de Centros
CELPA	Centrais Elétricas do Pará
COEP	Coordenadoria de Educação Profissional
COSANPA	Companhia de Saneamento do Pará
DACE	Diretório Acadêmico do Centro de Educação
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DAE	Departamento de Administração Escolar
DEC	Departamento de Enfermagem Comunitária
DEH	Departamento de Enfermagem Hospitalar
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOE	Diário Oficial do Estado
DLMD	Dirigente Local do Movimento Docente
DTPS	Docente Temporário Prestador de Serviço
DTS	Docente Temporário Substituto
EaD	Educação a Distância
ETPP	Escola Tecnológica de Produção do Pará
FAE	Faculdade de Educação
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará
IES	Instituições de Educação Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases [da Educação Nacional]
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MDL	Movimento Docente Local
MDN	Movimento Docente Nacional
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
REUNI	Programa de Reestruturação das Universidades Federais
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
O S	Organização Social
PNE	Plano Nacional da Educação
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRE	Plano de Desenvolvimento da Reforma do Estado
PROGRAD	Pró- Reitoria de Graduação
PPP	Parceria Público Privado
PIB	Produto Interno Bruto
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia do Brasil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RJU	Régime Jurídico Único
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEPROS	Secretaria de Promoção Social
SINDUEPA	Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Pará
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade-do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Escolas e universidades por esfera administrativa e níveis de ensino. Pará. 2009.....	41
Quadro 2.	Expansão dos Cursos de Graduação. UEPA. 1994-2006.....	123
Quadro 3.	Expansão dos Campi. UEPA. 1994-2006.....	123
Quadro 4.	Síntese de vagas ofertadas por Centro, capital e interior. UEPA - 2008.....	123
Quadro 5.	Orçamento Inicial Executado por Despesa de Pessoal. (em R\$1,00). UEPA. 2008.....	124
Quadro 6.	Despesas de Pessoal. UEPA. 2008.....	125
Quadro 7.	Vagas e cursos de graduação ofertados por área de conhecimento (capital). UEPA. 2008.....	126
Quadro 8.	Vagas e cursos de graduação ofertados por área de conhecimento (interior). UEPA. 2008.....	129
Quadro 9.	Vagas e Cursos de Graduação ofertados por área de conhecimento (capital e interior). UEPA. 2008.....	130
Quadro 10.	Demonstrativo da lotação de professores efetivos e temporários. UEPA. Curso de Enfermagem –2010 e 2011.....	154
Quadro 11.	Demissões de docentes temporários, por Centro de Formação. UEPA. 2011.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Núcleos de funcionamento e Municípios de abrangência da EaD. UEPA. 2006.....	130
Tabela 2.	Oferta de cursos de graduação, capital e interior. UEPA. 2006.....	132
Tabela 3.	Docentes em sala de aula. UEPA. 2006.....	133
Tabela 4.	Alunos matriculados e concluintes nos cursos de graduação em regime de consórcio. UEPA / SEDUC. 2002-2005.....	134
Tabela 5.	Alunos matriculados e ingressantes nos cursos de graduação. UEPA. 2006.....	136
Tabela 6.	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ofertados. Campus II- CCBS. 2006.	137
Tabela 7.	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ofertados. Campus II- CCBS. 2006.	137
Tabela 8.	Cursos de pós- graduação <i>lato sensu</i> ofertados. Campus IV – CCBS. Enfermagem. 2006.....;	138
Tabela 9.	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ofertados. Campus V – CCNT. 2006.....	139
Tabela 10.	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ofertados. UEPA. Campus I – CCSE. 2006.....	140
Tabela 11.	Número de docentes efetivos. UEPA. 2010.....	164
Tabela 12.	Docentes da UEPA por titulação. 2006.....	182
Tabela 13.	Servidores docentes. UEPA, 2006.....	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	28
1.1 A reforma do Estado.....	28
1.2 A reforma da Educação Superior	39
1.3 As repercussões das reformas no trabalho docente.....	51
2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	61
2.1 O trabalho docente precarizado por meio do contrato temporário na Universidade.....	62
2.2 <i>Proletarização X profissionalização</i> com a contratação temporária de docentes.....	74
2.3 O trabalho docente precarizado na Universidade.....	81
3 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ: SITUAÇÕES TERRITORIAIS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARÁ E A CRIAÇÃO DA UEPA.....	95
3.1 O Estado do Pará.....	95
3.2 A política educacional no Estado do Pará.....	101
3.3 A UEPA e sua estrutura organizacional – as origens.....	102
3.3.1 O marco da Educação Superior no Pará: criação da UEPA e de seus espaços de organização.....	103
3.3.2 A situação geral do corpo docente da UEPA – professores temporários e efetivos.....	108
3.3.3 A política de gestão do ensino de graduação da UEPA.....	112
3.3.4 A política de gestão da pesquisa e da pós-graduação da UEPA.....	113
3.3.5 A política de gestão na extensão universitária da UEPA.....	115
3.3.6 A política de planejamento e gestão de pessoal da UEPA.....	116
3.4 As políticas de expansão da UEPA – repercussões sobre formação, carreira e remuneração dos seus docentes de contrato temporário.....	122
3.4.1 A política de expansão dos cursos de graduação e pós- graduação.....	122
3.4.2 A carreira e a remuneração dos docentes efetivos e temporários da UEPA.....	142

4 A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES NA UEPA.....	148
4.1 A precarização do trabalho docente, na UEPA, pela via da contratação temporária	152
4.2 O contrato temporário como intensificação do trabalho	170
4.3 Contratos temporários <i>versus</i> remuneração, formação e condições de trabalho	177
4.4 Contrato temporário <i>versus</i> plano de carreira docente	192
4.5 Organização, lutas e resistência dos docentes temporários da UEPA	203
CONCLUSÃO	215
REFERÊNCIAS	232
APÊNDICES	256
ANEXOS	266

INTRODUÇÃO

A investigação sobre a *A precarização do trabalho docente na Educação Superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará* tem como objetivo identificar, no âmbito das reformas do Estado e da Educação Superior, as mudanças que vêm acontecendo nesse nível de ensino, especialmente, na universidade pública, no que tange às transformações no trabalho e no sentido do trabalho docente, em função das sucessivas crises sociais e econômicas do sistema capitalista ocorridas nos países da Europa, nos Estados Unidos, nos países da América Latina e no Brasil, particularmente, a partir da década de 1970 até o período atual.

Origens, hipóteses e questões de pesquisa.

Observamos, a partir da revisão da literatura, que tais reformas serviram e vêm servindo para administrar as sucessivas crises do capital, implementadas aquelas no contexto dos governos também em nível estadual, como é o caso do Pará, seguindo o ideário das políticas neoliberais, pensadas e gestadas de acordo com as orientações dos organismos internacionais ligados à esfera econômica e outros que têm relação com o desenvolvimento das políticas educacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No caso da pesquisa apresentada nesta dissertação, o ponto de partida compreende as reformas estruturais do Estado e da Educação Superior iniciadas, no Brasil, em 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e continuadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), para podermos analisar a precarização do trabalho docente,

em decorrência das situações e condições de trabalho dos docentes de contratação temporária da Universidade do Estado do Pará.

No âmbito da Universidade do Estado do Pará (UEPA), as políticas educacionais, especialmente, aquelas voltadas para a organização do trabalho docente na universidade pública, estão ligadas, de uma forma ou outra, às reformas na Educação Superior, em nível nacional, e que também segue interferindo na reforma das universidades, em nível estadual. Reformas essas que se evidenciam na perspectiva de um Estado que seja cada vez menos responsável pela qualidade social do trabalho acadêmico realizado pelos docentes, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao contrário, as reformas que vêm sendo realizadas na Educação Superior, se forem analisadas junto com o acontecimento da contratação temporária de docentes, parecem ter uma, maior significação: constatam-se tanto a menor presença do Estado como investidor e mantenedor da qualidade dos serviços públicos e do trabalho a ser realizado pelos docentes, como servidores públicos, quanto a instabilidade e a vulnerabilidade de emprego e de profissionalização que os docentes temporários enfrentam, em toda a produção do seu trabalho acadêmico na UEPA.

De acordo com as falas dos docentes de contrato temporários entrevistados, em geral, por essa forma de contratação, os principais condicionantes de precarização são os processos de flexibilização acadêmica e didático-administrativa existentes no seu trabalho e que vêm gerando a perda de autonomia nas práticas docentes e a intensificação do trabalho. Essa intensificação tem relação com as formas flexíveis de contrato, tal como acontece no âmbito das empresas privadas, que visam à realização temporária da prestação de serviços que não garantem ao trabalhador nenhum tipo de direito trabalhista, a não ser o de vender a sua força de trabalho por um valor monetário que, quase sempre, não compensa o que produz no seu tempo de trabalho.

Em tais situações, observamos que vêm se atingindo e se modificando, substancialmente, as práticas docentes em âmbitos mais gerais e que estas extrapolam a regência que se realiza em sala de aula, bem como as formas de participação desses docentes nos projetos de pesquisa e extensão. Tal fato ocorre, também, na efetivação das condições concretas, como funções primárias para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, no

contexto da visão sobre o sentido do trabalho docente, em uma universidade que é pública e estadual, bem como no que se refere à política de valorização profissional relacionada aos salários, remunerações, carreira, formação e condições de trabalho docente na Educação Superior.

A escolha desse objeto de estudo – contratação temporária de docentes – está de acordo com a nossa experiência vivida na militância acadêmica e política dentro da Universidade Federal do Pará (UFPA), que iniciamos com nossa participação, por um ano, como professor substituto, lotado no Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), do então Centro de Educação, hoje Instituto de Ciências da Educação (ICED), da UFPA, e, também, como estudante do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, o que nos possibilitou iniciar a investigação acadêmica sobre o tema, ao ter defendido uma Monografia, no ano de 2006, sobre essa temática, nessa mesma universidade.

[...] a agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes. Frequentemente, a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador. Outros se iniciam numa determinada área porque um professor ou alguém que conhecem se dedica a um projeto afim. Por vezes, a escolha é ainda mais acidental: surge uma oportunidade; acorda-se com uma idéia, no desempenho de uma tarefa de rotina encontra-se algum material que desperta curiosidade. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.85).

Enfatizamos, ainda, que a importância do pesquisador em poder iniciar um trabalho partindo das suas experiências é relevante, considerando a possibilidade de avançar na discussão sobre o tema e nas tentativas de buscar soluções conjuntas na sociedade, no grupo e, ou, na categoria atingida.

No caso específico dos docentes de contratação temporária, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), entendemos que esse estudo é relevante para elucidar as várias formas de condições de trabalho e como essas vêm se desenvolvendo, no interior das instituições de Educação Superior, considerando as mudanças decorrentes das políticas públicas em curso, para esse nível de ensino, no Brasil e no Estado do Pará.

O envolvimento do pesquisador com o objeto investigado e o acúmulo de experiências pessoal, profissional e político, tal como explicam Bogdan e Biklen (1994), nos ajudam a

compreender que, no momento da escolha de um determinado tema ou temática, como também Saul (1995) esclarece, o assunto, o objeto ou o objetivo de um trabalho é, de modo geral, estabelecido por razões que têm especial significado para a vida pessoal de seu autor e, ou, interesse específico para o plano teórico-metodológico em que a questão se insere.”

Assim, nossa escolha dessa temática se deu não apenas com base em interesse pessoal isolado ou em experiências particulares, mas pela nossa defesa intransigente da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade social que abraçamos como parte do nosso projeto de vida, desde quando iniciamos, de forma direta e indireta, a participação tanto nas atividades do movimento estudantil, no Diretório Central dos Estudantes (DCE) e no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE), quanto nas sindicais, dirigidas pela Associação de Docentes da Universidade Federal do Pará (ADUFPA).

Nossa atuação acadêmica e política, dentro da universidade, tem fortalecido o pensamento sobre um projeto político-ideológico, na luta por direitos, manutenção de conquistas e contra as desigualdades impostas por governos capitalistas e neoliberais; como temos observado, é cada vez mais real a sua existência e forma de implementação, em níveis nacional e estadual, nas políticas de governo.

Desde 1996, ao ingressarmos no curso de Pedagogia, temos nos posicionado diante de um projeto em prol da universidade como patrimônio público, que deve estar voltada para a produção do conhecimento científico, acadêmico, cultural e político, segundo os interesses da sociedade.

Mantemos a opção de continuar lutando para que a universidade assuma seu papel e amplie o oferecimento de uma Educação Superior com qualidade social, voltada para os interesses da classe trabalhadora, dos excluídos e do povo pobre do Brasil.

Essa situação de precarização do trabalho docente não pode deixar de ser analisada numa visão mais ampla acerca da política em curso, referendada pelas reformas do Estado e da Educação Superior brasileira e que vem influenciando na elaboração das políticas educacionais em âmbito dos Estados da federação, como é o caso do Pará. Hoje, logramos fortalecer nossos estudos, do ponto de vista teórico e prático, sobre essas temáticas e, em especial, sobre o trabalho docente, ao estar integrado no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre

Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da UFPA.

Essa pesquisa parte dos estudos sobre a reforma de Educação Superior proposta pelo Ministério da Educação (MEC). Do nosso ponto de vista, entendemos que é necessário querer reformar a universidade, desde que as medidas não se transformem em políticas de contra-reforma, como, desde 2004, já vem acontecendo e, de certa forma, modificando e (des) configurando o sentido do que deve ter o trabalho docente produzido na Educação Superior – é que constatamos, à luz das discussões teóricas, metodológicas e políticas realizadas em torno das pesquisas e do que vêm defendendo os movimentos sociais, por meio dos seus sindicatos de base, em nível nacional e local, no presente caso, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e do Sindicato dos Docentes da Universidade do Estado do Pará (SINDUEPA), que seguem lutando em defesa da qualidade social dos serviços públicos e pela garantia dos direitos da classe trabalhadora, de modo geral, e especialmente, dos docentes que atuam nas universidades públicas brasileiras. Todos esses atores apresentam projeto de sociedade e de universidade que se contrapõe à lógica do Estado neoliberal e capitalista que segue determinando, elaborando e regulando suas políticas a serviço de uma classe econômica que é minoria social, ou seja, dos setores da burguesia que são os agentes controladores dos mercados.

Leher (2004), ao analisar tais propostas de reforma da Educação Superior do governo, considera que estas, ao invés de fortalecerem o caráter público das instituições, tiram as responsabilidades do Estado pelas medidas que vêm sendo tomadas, via portarias, medidas provisórias, decretos e leis que flexibilizam o financiamento e reforçam um modelo global de educação superior, da mesma forma como é defendido nos documentos das organizações internacionais.

Aspecto como a questão do financiamento, segundo Catani e Oliveira (2000), é um meio para a compreensão da existência de uma inversão de prioridades, por parte dos governos, quando se considera que há uma constante diminuição de recursos para os custeios da Educação Superior pública.

Essa interpretação pode ser compreendida como reflexo que contribui para justificar a existência dos docentes de contratação temporária, tal como vem sendo tratada pelos

governos, em níveis federal e estadual, funcionando como resultado da intensificação de uma política que gera e aceita a naturalização da terceirização dos serviços públicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e fazendo parte de toda uma política global do Estado neoliberal.

Podemos entender que as condições precarizadas de trabalho dos docentes de contratação temporária da UEPA não comprometem apenas o profissional, como contratado em nível individual, que assume suas atividades como docente; igualmente, compromete toda a natureza do trabalho universitário e seus resultados coletivos para a sociedade, uma vez que essa situação não é uma medida isolada: a contratação temporária é parte de toda uma política estrutural, na qual também se estabelecem as políticas educacionais para a universidade, gestadas de acordo com a lógica dos mercados econômicos, em níveis nacional e estadual, por meio dos governos, e que se traduzem na reestruturação da Educação Superior e no trabalho docente sob forma de contratos e de relações de trabalho que devem ser privilegiados, no marco dessa sociedade do capital.

As reflexões feitas pelos próprios docentes de contratação temporária da UEPA e as análises que vêm sendo realizadas pelo movimento docente acerca das propostas do governo à luz da literatura existente são fatores preponderantes para o enriquecimento desse tema e nos serviram para identificar as divergências nos modelos e, ou, projetos de universidade que vem sendo defendido, respectivamente, pelo Estado e pelo Movimento Docente representado pelo ANDES-SN, quando também ouvimos os dirigentes locais do movimento docente (DLMD) e analisamos as propostas do ANDES-SN e do SINDUEPA.

As propostas do Sindicato têm, também, ligação com a defesa de um modelo alternativo de sociedade que contraria os interesses identificáveis nos modelos capitalistas existentes, materializados na forma neoliberal de gestão desses governos; tais modelos possibilitam a existência de posições antagônicas sobre um projeto de universidade pública, o qual, de um lado, se expressa na sua mercadorização e, de outro, na socialização do conhecimento para a qualidade social do ensino, da pesquisa e da extensão, reforçando a soberania nacional, mediante, em parte, os resultados da produção científica e tecnológica da academia. Além disso, seu retorno de socialização aos trabalhadores enquanto classe

explorada e expropriada dos seus direitos universais de qualquer ser humano, como o acesso ao trabalho e à educação.

A precarização está relacionada com a perda da razão social do trabalho, quando este, no contexto da crise do sistema e do Estado neoliberais, começa a ser terceirizado e flexibilizado, tendo como reflexos principais a ocorrência de novas formas de gestão e de organização do trabalho e a perda de direitos trabalhistas. Para Fiod (2005), na esfera pública, a contratação temporária de docentes fortalece a existência do trabalho precarizado.

Sobre a precarização do trabalho no mundo, autores como Ricardo Antunes (2004, 2001, 1995) e Jacob Carlos Lima (2008), entre outros, afirmam que, no marco conceitual da precarização social do trabalho, os reflexos de precarização são uma realidade mundial, sofrida pela classe que vive do trabalho e que, com o evoluir do desemprego estrutural ocorrido em escala global, estamos presenciando a flexibilização de tudo, inclusive, dos direitos e das relações do trabalho dentro desse aperfeiçoamento da lógica de produtividade do trabalho, no âmbito da qual, cada vez mais, homens e mulheres têm menos trabalho.

Por conta dessa situação, essa classe que vive do tempo trabalhado tem tido que se submeter ao aliciamento social, dentro do mercado de trabalho, para neste poder se manter, sendo acentuada a sua própria perda de direitos, que se inicia no modelo do toyotismo / fordismo, na década de 1970, para o gerenciamento do trabalho e de suas forças produtivas. Com o enfraquecimento desses modelos, no contexto contemporâneo, tem-se exigido, com a reestruturação produtiva, um trabalhador que seja cada vez mais polivalente e que se adeque à nova lógica introduzida pela *“nova morfologia do trabalho”*. No contexto atual, isso vem precarizando e intensificando, ainda mais, a vida do trabalho e do trabalhador, retirando direitos e pauperizando a classe que tem recebido cada vez menos para produzir cada vez mais.

Um dos maiores exemplos dessa situação, no campo da precarização social do trabalho, vem sendo a aplicação da política de terceirização, já intensificada, por toda a década de 1990, para a efetivação dessa lógica produtivista, no marco do capitalismo, que contribui de forma sistemática para a destruição do serviço público, visto que,

Em janeiro de 1998, o governo federal, decidiu a diminuir o custo Brasil, cria uma nova modalidade de contrato temporário instituído pela lei 9.601, que passa a permitir contratação de trabalhadores temporários por um período de até 24 meses, condicionada à existência de uma quantidade mínima de empregados permanentes vinculada às empresas. (FIOD, 2005, p.6).

Ao fazermos um recorte temporal e geográfico, no caso do Brasil, a instalação de governos neoliberais vem existindo, desde as gestões presidenciais de José Sarney, estruturando-se, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por meio das reformas gerenciais do Estado controlador e regulador, e se acentuando no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Tais questões, nesta dissertação, de modo específico, serão detalhadas no primeiro capítulo, que versa sobre as reformas do Estado e da Educação Superior, além das repercussões destas sobre o trabalho docente.

O trabalho docente, para ser considerado crítico, tem conteúdo tanto produtivo como improdutivo, segundo Miranda (2005), não se tratando de um mero fazer específico das coisas que acontecem com a regência do ensino, em sala de aula, mas das contribuições das atividades docentes para as transformações estruturais do contexto da sociedade quanto às condições políticas, socioeconômicas e culturais que envolvem toda a atividade docente desenvolvida no ensino superior, visto que

[...] as categorias de trabalho produtivo e improdutivo não advém de natureza de um trabalho específico, mas sim das relações sociais que se estabelecem a partir deste trabalho. Assim, o professor pode, numa circunstância, ser definido como trabalhador produtivo e, noutra, como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é capacidade de gerar mais valia. Para tanto, Marx utiliza como exemplo fora da produção material o caso das relações sociais presentes na categoria dos professores que ‘para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...] embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário’. (MIRANDA, 2005, p. 11).

Essa realidade demonstra a necessidade do debate e de clareza, por parte dos próprios docentes que atuam como temporários, sobre as mudanças ocorridas no papel do Estado em decorrência das crises do capitalismo, levando à reestruturação e ao fortalecimento de medidas neoliberais, que vêm interferindo diretamente nas reformas da Educação Superior, conseqüentemente, contribuindo para a flexibilização das condições do trabalho docente.

Nesse sentido, a contratação temporária de docentes, na UEPA, como objeto de pesquisa merece os seguintes questionamentos:

De que forma, em nível estadual, vem se efetivando a expansão da educação superior, no Pará, e qual o tipo de financiamento utilizado?

Como tem sido definida a carreira e a formação dos docentes, com a política de contratação temporária existente?

De que forma o docente que tem um vínculo por via de contrato temporário se posiciona a respeito do assunto?

Qual tem sido a posição do movimento docente sobre a situação das condições de trabalho do docente de contratação temporária da UEPA?

Objetivos

A pesquisa geradora desse trabalho teve como *objetivo* analisar o vínculo trabalhista por via de contrato temporário dos docentes da UEPA, considerando a lotação desses profissionais nos diferentes cursos ofertados por esta instituição e a sua localização por Centros de Formação e *campi*.

Os *objetivos específicos* da pesquisa foram:

- i – identificar as mudanças ocorridas no papel do Estado e suas possíveis repercussões no trabalho docente, na UEPA;
- ii – descrever o marco conceitual e as diferenças quanto a precarização, proletarização e profissionalização que interferem nas condições do trabalho docente na Educação Superior;
- iii – identificar a constituição da UEPA como universidade e suas formas de estruturação que determinam a organização do trabalho docente nos moldes do contrato temporário;

iv – analisar as posições dos docentes temporários e movimento docente nacional, representado pelo ANDES-SN, e local, em face da contratação temporária na UEPA.

A trajetória da pesquisa e o método

A *metodologia* utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi o *estudo de caso*, que teve como finalidade nos auxiliar na apresentação do fenômeno sobre uma determinada realidade, tal como afirmam Triviños (1995), Bogdan e Biklen (1994) e Severino (2006). A utilização dessa técnica de pesquisa nos ajudou a identificar os docentes de contrato temporário, considerando as suas situações gerais e específicas.

Os instrumentos de pesquisa

Os *instrumentos de pesquisa* que utilizamos para a coleta dos dados foram a realização de entrevistas e a aplicação de questionários com perguntas abertas e semiestruturadas. Foram entrevistados 18 docentes temporários, sendo três docentes temporários prestadores de serviço (DTPS) e três docentes temporários substitutos (DTS), do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS/Campus II), do Centro de Ciências Sociais e da Educação (CCSE/Campus I) e do Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas (CCNT/Campus III), todos com sede em Belém. Entrevistamos, também, cinco dirigentes locais do movimento docente (DLMD), que fazem parte da direção do SINDUEPA, no ano de 2011, sindicato este com sede em Belém, no Campus I (CCSE).

Local da pesquisa

Escolhemos para o estudo ora apresentado os centros de formação com sede na capital, Belém, conforme se destacam no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2005-2014), da UEPA, distribuídos em: (a) CCSE/Campus I, onde funcionam os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Música, Matemática, Letras, Secretariado Executivo Trilíngue, Ciências da Religião, Ciências Naturais e Bacharelado em Música; (b) CCBS/ Campus II, com os cursos de Medicina, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Educação Física; e (c) CCNT/Campus III, onde se realizam os cursos de Engenharia Ambiental; Engenharia de

Produção; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia Agroindustrial, com duas habilitações, a saber, Tecnologia da Madeira e Tecnologia de Alimentos; e Bacharelado em Design.

Análise dos dados, discussão e resultados.

Para a coleta dos dados sobre o objeto investigado, sua análise e discussão, tivemos como base o uso de fontes documentais, como o PDI 2005-2014, Relatório de Gestão (2008-2009), planos de lotação de professores pelos departamentos (2009-2010), editais de concursos (2010), da UEPA, e os documentos, comunicados e convocatórias do SINDUEPA, além de revisão da literatura pertinente e consulta a bibliografias complementares.

Como destaques mais específicos para o debate sobre o contrato temporário na UEPA, apresentamos descritiva e analiticamente: 1 – A localização da universidade no seu contexto político e socioeconômico, dentro da região amazônica e no Estado do Pará; 2 – O histórico de fundação da UEPA; 3 – As origens da contratação de docentes temporários; e 4 – As políticas da Universidade e do governo estadual relativas a expansão, carreira, remuneração, tempo de serviço, carga-horária, locais de trabalho e formação.

Vale ressaltar que, em função do pouco domínio sobre a técnica da análise de conteúdo, procuramos dar uma maior ênfase à técnica com base na utilização das categorias presentes, que apareceram livremente na totalidade dessa pesquisa, tais como: condições de trabalho, jornada de trabalho, precarização das relações de trabalho e emprego, intensificação do trabalho e divisão do trabalho. O uso dessas categorias não aparece de forma estanque e nos possibilitou obter impressões mais estruturais sobre a universidade e os modos pelos quais estão organizados o trabalho docente e o contrato temporário na UEPA.

Reafirmamos que tais categoriais não aparecem fechadas, no corpo do texto, muito embora tenham nos permitido analisar, dentro de um contexto mais geral, a dimensão política e social do objeto investigado, com o aporte da literatura existente, subsidiando-nos na organização do quarto capítulo dessa pesquisa que se refere à análise dos dados coletados na documentação apreciada, já referida, e na posição dos docentes temporários e da direção local do movimento docente (DLMD) que representa o SINDUEPA. Outro aspecto considerado no

estudo e na análise foi a busca pelo entendimento da objetividade e da subjetividade acerca do objeto pesquisado, tal como indica Severino (2006):

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa e apresentados em relatórios qualificados. (SEVERINO, 2006, p. 121).

Logo, na escolha desse método de pesquisa, buscamos realizar uma integração e procuramos seguir as orientações do materialismo histórico dialético, considerando as contradições existentes entre as falas dos diferentes sujeitos envolvidos, a realidade da instituição lócus de pesquisa, bem como a aproximação com os resultados de apropriação dos documentos, relatórios e entrevistas para a consolidação da discussão e da análise, em cuja apresentação procuramos pontuar as contradições pertinentes e as múltiplas determinações acerca do objeto investigado

A estrutura textual da dissertação

No primeiro capítulo, intitulado *Reforma do Estado e da Educação Superior: suas implicações no trabalho docente*, abordamos aspectos que caracterizam a reforma do Estado e da Educação Superior, tendo por base as mudanças sobre o sentido do trabalho, resultantes das transformações ocorridas no sistema capitalista em função das suas sucessivas crises, iniciadas na década 1970 e estendidas até os dias atuais com o avanço da ideologia neoliberal, sobretudo, nos continentes e países capitalista de economia periférica. Tal é o caso da América Latina e do Brasil, onde tais mudanças se iniciaram a partir dos anos de 1990, o que trouxe, e continua trazendo, fortes influências nas alterações sobre o sentido do trabalho docente na universidade, expressas na flexibilização das condições de trabalho, nas relações acadêmicas, nos modos e processos de produção do conhecimento, nas interferências na autonomia docente, na intensificação produtiva e na terceirização do trabalho.

Essa primeira seção divide-se em três subseções articuladas entre si e tem sua base teórica fundamentada nas contribuições de autores como: Antunes (1995; 1999; 2000; 2001; 2004); Anderson (1999); Bresser-Pereira (1997); Casagrande e Taffarel (2005); Chaves

(2005); Chesnais (1996); Frigotto (2003); Leher (2003; 2004; 2005); Lima (2004; 2004a); Marx (2004, 2002, 1998, 1989); Maués (2009); Mészáros (2000); Orso (2007); Sguissardi (2010); Silva Júnior (2004); e Wallerstein (2003).

O segundo capítulo intitula-se *A precarização do trabalho docente na Educação Superior*, onde apresentamos as múltiplas determinações de contextos e sentidos teóricos, epistemológicos e políticos sobre o trabalho docente, considerando a universidade e as suas evidências, e os conceitos e as diferenciações existentes à luz dos referenciais teóricos que versam sobre o sentido da precarização, da proletarização e da profissionalização como eixos estruturantes do trabalho docente e do contrato temporário na Educação Superior.

No terceiro capítulo, intitulado *A Universidade Estadual do Pará: situações territoriais, econômicas e educacionais do Pará e a criação da UEPA*, descrevemos e identificamos aspectos que localizam a situação geral do Estado Pará e, dentro desse contexto, procuramos situar a criação da UEPA e sua estruturação como universidade, no marco da política educacional em âmbito federal e estadual, além de situarmos a sua atual estrutura acadêmica, política e didático-pedagógica e oferecermos um enfoque mais geral sobre os aspectos de organização do trabalho docente e de instituição do contrato temporário, considerando o contexto da UEPA.

Determinações sobre a precarização do trabalho docente e o contrato temporário na UEPA é o título da quarta e última seção, na qual apresentamos a análise e a discussão dos dados, com destaque para os resultados empíricos da pesquisa, sob a orientação teórica da literatura consultada.

Nas considerações finais da dissertação, reforçamos o entendimento sobre o objeto investigado, à luz dos referenciais teóricos e, também, dos resultados empíricos que pudemos construir, e sintetizamos uma análise geral sobre as impressões e consequências da precarização do trabalho docente e dos contratos temporários na Educação Superior e seus reflexos na Universidade Estadual do Pará e, ademais, sobre seus desdobramentos relativos a posições políticas, acadêmicas e formas de intervenção e articulação quanto ao objeto da pesquisa, por meio das medidas do Estado, notadamente, do governo paraense, da administração da UEPA, dos docentes temporários e do movimento docente, representado pela direção do SINDUEPA.

1 REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.

Este capítulo tem como objetivo situar as reformas do Estado e da Educação Superior, tendo como eixo as sucessivas crises do capital que, desde a década de 1970, serviram para reestruturar todo o papel do Estado em relação às políticas sociais, sobretudo, aquelas que vêm gerando transformações no modo de organização do trabalho. No contexto atual, também pretendemos situar as implicações dessas reformas no trabalho docente que vem sendo desenvolvido, desde os anos de 1990, de acordo com o marco gerenciador e regulatório da ideologia neoliberal nas políticas sociais.

1.1 A reforma do Estado.

O marco regulatório da reforma do Estado é decorrente da crise. A crise social e econômica do capital vem trazendo profundas transformações no mundo do trabalho e nas relações do capital com o Estado, com a sociedade do trabalho e com o mercado. Tais transformações mostram, no contexto atual do capitalismo, que a ênfase se concentra na ideologia neoliberal¹ que, para Chaves (2005), se materializa com as políticas privatizantes de reformas do Estado, especialmente, a reforma da Educação Superior brasileira que vem

¹ A ideologia neoliberal fundamenta-se na ideia de que a responsabilidade pela crise é do próprio Estado, que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio, enquanto o setor privado tem demonstrado eficiência e qualidade. Desse modo, justifica-se a necessidade de reduzir o tamanho do Estado e eliminar todos os direitos sociais e trabalhistas conquistados pela sociedade. No entanto, o Estado deve-se tornar mínimo somente para os direitos da classe trabalhadores, e máximos para o capital. O neoliberalismo requer um Estado forte que controle com “mão de ferro” toda e qualquer demanda que possa vir a se expressar por meio das classes populares e seus instrumentos de representação. (CHAVES, 2005).

acontecendo na tentativa de mudar toda a lógica do que é ou deveria ser o papel do Estado no que tange às suas obrigações com o serviço público².

Com base no que afirmam Anderson (2003), Casagrande e Taffarel (2005), Lima (2004; 2004a), e Leher (2003; 2005), iniciamos este capítulo afirmando que o projeto neoliberal nos impulsiona a compreender que as reformas do Estado e da Educação Superior estão articuladas com os modos de produção e organização do conhecimento científico e acadêmico, que seguem com a intensificação da lógica do capital como determinante da estruturação do modelo vigente, dimensionado para a manutenção desse sistema com o fortalecimento da economia de mercado, orientadas, tais reformas, pela política dos organismos multilaterais, como é o caso do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros.

Vale ressaltar que esses organismos vêm, também, interferindo na elaboração e na aplicação das políticas dos governos, sobretudo, dos países periféricos do capitalismo, como é o caso do Brasil, que podem ser destacadas, especialmente, nos mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Diante da crise do capital, desde a década de 1970, o Estado vem se modificando por meio da realização de Reformas estruturais. Tais reestruturações foram definidas dentro dos modelos ideológicos do taylorismo/fordismo de organização do modo produtivo de trabalho, que serviu para possibilitar o que Mézaros (2000) denominou de “representação simbólica do capital na sociedade” e que o capitalismo usa para poder controlar a crise de sua economia, gerando, também, toda uma crise na representação social sobre o sentido do trabalho e das suas funções na sociedade.

As transformações que vêm acontecendo no mundo do trabalho, causadas pela crise estrutural do sistema, nas quatro décadas, têm a ver com a “acumulação flexível”, como

² O termo “público”, característico do Estado de Direito, se opõe a “privado” e significa “*res publica*”, patrimônio e interesses coletivos que não podem ser objeto de apropriação, usufruto ou benefício particular. Nota-se que o adjetivo “público” é uma característica ligada aos fins do Estado moderno e não se confunde com o adjetivo “estatal”. No caso brasileiro, todavia, o público e alguns setores privados, inclusive o educacional, foram, durante longo período, compreendidos como estatais e o seu controle e sua administração concebidos como campos privilegiados da ação do Estado. (GANDINI; RISCAL, 2002, p.48).

explica Harvey (1998), que se caracteriza pelo novo padrão de organização das forças, modos e processos de trabalho que substituíram o fordismo pelo modelo japonês denominado toyotismo. Harvey esclarece que essa nova forma de organização

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 1998, p. 140).

A acumulação flexível leva ao trabalho também flexível que segue a nova ordem do capitalismo, tendo como interesses garantir o crescimento, intensificar a exploração e reestruturar as ferramentas tecnológicas. Se compararmos os impactos do modelo do toyotismo, em outros países que não ocupam o centro do processo de produção capitalista, mas que se encontram em ascensão no mercado internacional de exportação, como é o caso mais recente, da China, percebemos que há diferenças no modo de flexibilização do trabalho e das suas forças produtivas, uma vez que a mão de obra humana vem sendo cada vez mais explorada e estratificada.

Para Antunes (2004; 2001; 1995) e Chesnais (1996), as transformações históricas do processo de produção do trabalho, que têm gerado a sua flexibilização, estiveram voltadas para o gerenciamento das indústrias e o seu papel no setor produtivo, a fim de que essas evitassem entrar em choque com a crise e o declínio do sistema. Logo, o modelo vigente do toyotismo existiu exatamente para garantir os lucros e a economia necessária, de acordo com esse modelo de produção, de modo que as grandes empresas pudessem concentrar riquezas e controlar a crise do próprio sistema e de todo o seu aparelho Estatal, possibilitando, adiante, a implementação das reformas estruturais.

Diante de todas as crises sociais e econômicas do sistema capitalista já vivenciadas no mundo, especialmente, a partir dos anos de 1990, a reforma do Estado se torna uma medida aplicável às determinações políticas e econômicas. Logo, a utilização da doutrina do

neoliberalismo, para se saber como deveria ocorrer o gerenciamento da sociedade, se torna uma necessidade de mercado.

Assim, inspirados no liberalismo da teoria econômica clássica, a exemplo do que tratava o pensamento de Adam Smith, as origens e o desenvolvimento do neoliberalismo passam a ser uma ideologia a serviço da manutenção de um sistema mediado nas suas sucessivas crises econômicas no contexto de uma sociedade do capital. Ferrado (2000) e Orso (2007) esclarecem de forma mais sistemática que o neoliberalismo concebe a estrutura e a superestrutura de toda a sociedade dentro da ótica do mercado.

O marco histórico para a estruturação da ideologia neoliberal foi a Conferência de Mont Pelèrin, na Suíça, em 1947, organizada por Hayek e outros pensadores conhecidos. Esta Conferência se deu no contexto da afirmação da política do Estado de Bem-estar Social ou *Welfare State*³ como doutrina econômica dominante no mundo capitalista, após o fracasso dos modelos econômicos liberais e da livre concorrência, desde o século XIX, que levaram o mundo a duas grandes guerras e à destruição econômica de vários países.

Isso explica que a reforma do Estado é gerenciada com base na lógica de um sistema que tem no seu ímpeto camuflar os altos índices de desigualdades sociais como uma característica própria de uma sociedade do trabalho, que funciona na perspectiva da divisão de classes sociais distintas dentro do modo de produção capitalista.

O Estado capitalista, para se manter dentro desse sistema, segue reproduzindo a função de classe com a aplicação de mecanismos antissocial e anti-humano para o desenvolvimento da sua constante autoafirmação e reestruturação, em termos teóricos e práticos, a fim de manter segura sua existência enquanto sistema fundamentado política e ideologicamente na exploração do homem pelo homem.

O caráter contraditório (de crise, portanto) do modo de produção capitalista explicita-se, historicamente em formações sociais específicas, de formas e conteúdos diversos, porem, inexoravelmente, pela sua própria virtude de

³ Segundo Silva (2000), o Estado do Bem-estar social, ou *Welfare State*, como é mais conhecido, é uma denominação que tem origem no processo de ampliação da democracia, incorporando, além dos direitos políticos e civis, os direitos sociais. Nesse sentido, as políticas sociais se constituem como instrumentos de implementação da “nova democracia”. O *Welfare State* foi, assim, se constituindo como um instrumento efetivo de obtenção do consenso, uma vez que este projeto envolveu tanto capitalistas, buscando assegurar as condições para o seu desenvolvimento e expansão, quanto trabalhadores, aos quais foram garantidas políticas de combate à pobreza e de bem-estar, suas reivindicações históricas.

potenciar as forças produtivas e por impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas. Paradoxalmente, mesmo com mais de dois terços da humanidade passando fome, a crise do capital é, de superar a acumulação estatisticamente regulada. (FRIGOTTO, 2003, p.64).

A natureza estrutural gerenciadora e reguladora que concretiza a reforma do Estado traz, com a crise do capital, seus desdobramentos conjunturais e superestruturais para toda a sociedade, o que, nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990, foi se dando mediante as transformações do modo de produção capitalista e das forças produtivas, como uma necessidade histórica desse sistema, mesmo antes desses anos.

Como o centro de discussão, nesta subseção, é a reforma do Estado, entendemos que, no âmbito da administração de um estado neoliberal, o que está em evidência é o conjunto de posições acerca dos efeitos dessa crise na sociedade, sobretudo, seus efeitos políticos e ideológicos, para a real definição, inclusive, da situação e do papel da classe trabalhadora e da burguesia nesse atual contexto de reformas.

É importante afirmar que a aplicação da ideologia neoliberal passa a ser fundamental para a realização da reforma do Estado, com vista à crise do capital, sendo uma teoria econômica e política que subsidiará medidas de mercado na administração da esfera pública.

Para Miranda (2005), o neoliberalismo cria, também, condições para reformar toda a *base produtiva, com o Estado* intervindo sempre em favor do mercado, ao mesmo tempo, buscando o convencimento da classe trabalhadora a essa lógica em nível internacional; logo,

[...] o neoliberalismo transforma a teoria neoliberal numa teoria de alcance prático universal. Seu programa de ação, que é fazer do mercado a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade podem se resolvidos, torna-se, por isso mesmo, um credo mundial que deve ser abraçado por qualquer país. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1998, p.196).

Isso segue o que evidencia Maués (2009), quando afirma que, desde as crises anteriores e nessa atual, se tem percebido que há uma total ingerência do Estado, por meio de suas políticas neoliberais, que seguem um conjunto de medidas implantadas de acordo com o modelo de mercado a serviço dos interesses do próprio capital. Dessa forma, a mesma autora indica, também, que a crise contribui para o aprofundamento ainda maior da transferência de

recursos públicos para o setor privado, na diminuição dos recursos para a educação superior (hoje parada no patamar de menos de 1% do PIB); na flexibilização dos direitos trabalhistas, além da intensificação do trabalho docente, etc.

Os Estados injetaram muitos bilhões/trilhões para ajudar os capitalistas a se recuperarem. Os recursos públicos, que podiam ser aplicados em políticas sociais, foram desviados para os banqueiros e industriais. Com isso há uma diminuição dos recursos, que são finitos, para atender aquilo que deve ser o real papel de um governo, o bem estar social. (MAUÉS, 2010, p 94).

Tendo por base a teoria do sistema-mundo, todas as crises do capitalismo se deram e evoluíram no contexto de desenvolvimento da economia mundial. Tal crise se concretiza, em nível internacional, em cujo âmbito o trabalho, na perspectiva da divisão internacional, é organizado para que as relações política, social e econômica mantenham o poder político e a acumulação do próprio capital, dessa forma, também possibilitando a distinção das condições de funcionalidade entre os países de economia central, os periféricos e os semiperiféricos.

Da parte da administração estatal, e com a participação da burguesia nacional e internacional, para atender aos seus interesses, a reforma do Estado, na forma e no modo como foi e está sendo gestada pelos governos neoliberais, segue os ditames do capitalismo mundial que orienta toda a administração pública para controlar suas ações, tendo por base a obtenção de resultados econômicos satisfatórios e o fortalecimento da organização de uma gestão de mercado que permita criar situações, condições e consequências internacionais para a manutenção do sistema capitalista.

Para entender tal estruturação, é preciso considerar algumas questões centrais do processo de transformação da sociedade contemporânea. As profundas mudanças no capitalismo mundial, sobretudo nas últimas duas décadas, que recriam o mercado global sobre novas bases, impõem modelo de liberdade econômica, de eficiência e de qualidade, como mecanismo balizador da competitividade que deve prevalecer no mundo dos negócios. (DOURADO; OLIVEIRA, 2005, p. 57).

Para Teixeira e Oliveira (1998), a crise do capitalismo mundial tem a ver com a crise civilizatória e a perda dos princípios da modernidade, quando se implanta a ideia de que somente o presente interessa como ponto de partida. Nessa perspectiva, os sujeitos perderiam a noção do passado e do futuro.

[...] a crise que hoje assola o mundo inteiro é uma crise que recusa os valores civilizatórios propostos pela modernidade. Em última instância, é uma crise marcada profundamente pela perda dos referenciais utópicos e, por isso, abandonaram-se quaisquer esperanças sobre o futuro. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1998, p.17).

Isso explica a afirmação de Silva Júnior (2004) de que, no contexto da crise do capital e para o fortalecimento do projeto neoliberal, deverá ser intensificada a racionalização de todos os processos de organização do trabalho com o “controle” dos investimentos, de modo que, para se contornar o desemprego estrutural, se criam, por dentro do próprio Estado, vários tipos de contratação de serviços e postos de trabalho, para que esse trabalhador não se sinta desprotegido e sem direito ao trabalho. Ao mesmo tempo, o Estado segue assumindo, também, o seu papel de controlador das leis e ações trabalhistas reguladoras do todo um processo de exploração e de concentração sobre a própria mais-valia⁴ do trabalho produzido na esfera estatal.

A política de reestruturação, com a reforma do Estado, segundo Cabral Neto, Lima e Nascimento (2006), se origina do Consenso de Washington⁵ e tem ligações diretas com a condução de toda a política econômica para os países centrais do capitalismo e para os países do continente americano de economia periférica, como é o caso da América Latina.

Para Anderson (1999), em toda a América Latina observa-se que, a partir dos anos de 1990, com os governos de Alberto Fujimori, no Peru, Carlos Menem, na Argentina, Carlos Salinas, no México, Carlos André Peres, “El Cap”, na Venezuela, e em especial, no Brasil, nos governos de Fernando Collor de Melo (1989-1992), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ficam claras as contradições do modelo neoliberal, por exemplo, na criação de projetos e programas ditos sociais, por atender a parte da população por meio de ações que mais favorecem o setor de mercado.

⁴ Segundo Marx, é através da mais-valia extorquida do trabalhador que o capital se valoriza. “O capitalismo consiste, portanto, num modo de produção baseado na extorsão da mais-valia através do mais-trabalho do trabalhador, que é explorado porque é obrigado a vender “livremente” a sua força de trabalho possui o dinheiro e os meios de produção (o proprietário)”. (BOBBIO; MATTEUCCI; GPASQUINO *apud* CHAVES, 2005, p.1)

⁵ O Consenso de Washington “Corresponderia a uma visão simplista e universalizante do liberalismo, cuja raiz encontrar-se-ia em uma concepção de que toda a mudança social ocorreria de uma maneira típica: os processos de liberalização econômica e democratização deveriam interagir, de modo a reforçarem-se mutuamente, porque operariam sempre de forma harmônica. As sociedades que foram objeto de regulamentação por parte dos organismos internacionais tenderiam a um único modelo de desenvolvimento econômico e político, pautado pelo livre mercado, Estado mínimo e pela forma clássica de governo liberal [...]”. (GANDINI; RISCAL, 2002, p.45).

A reforma do Estado se corporifica de acordo com as medidas que vêm sendo ditadas, desde o Consenso de Washington, pelos organismos internacionais multilaterais, como por exemplo, na aplicação da política de mercado no setor público.

Apesar das diferenças de condições econômicas e socioculturais existentes nos países da América Latina, o consenso de Washington, com a aplicação do projeto neoliberal e por meio de um Estado reformado, impõe para toda a sociedade um modelo econômico, que segue um jogo de interesses internacionais, na tentativa de tirar o capitalismo da sua crise cíclica. O eixo dessa posição econômica é

[...] a estabilização monetária, por meio de políticas fiscais austeras, cortes de salários, demissões de funcionários públicos, corte das contribuições sociais e reforma da previdência; desoneração fiscal do capital, para que eles possam aumentar a sua competitividade no mercado internacional; e desmonte do modelo de importação de industrialização utilizado anteriormente por substituição de importações. (CASTRO, 2006, p.61).

Tal transformação, com a reforma do Estado, mediante as sucessivas crises do sistema capitalista, foi necessária para haver a reestruturação da política econômica, especialmente, nos países da América Latina em fase de desenvolvimento, como é o caso do Brasil, a intensificação da alta dos juros e o aumento na cobrança dos impostos à população, tendo em contrapartida a política de isenção e incentivos fiscais concedidos às empresas.

Para isso, o Estado reformado deverá, também, estar bem fundamentado para poder controlar o descontrole da economia causado pela crise do capital, realizando privatizações⁶, reduzindo gastos e diminuindo déficits no setor público, com corte de pessoal, diminuição de salários, alteração na previdência social e aumento do tempo da aposentadoria, etc., para que ocorresse o enxugamento da máquina estatal.

A reforma do Estado seguiu e segue sendo realizada de acordo com as demandas decorrentes da crise do capitalismo mundial, daí o Estado dever cumprir o seu papel, reestruturado, assumindo padrões de racionalidade política, nos limites de recursos fiscais

⁶ A privatização não visa apenas diminuir a presença do Estado no âmbito econômico, mas na área social, abrindo ao mercado atividades que, até então, eram de responsabilidade do Estado. A privatização se dá tanto na área produtiva como na área de serviço. (SILVA, 1999, p. 91).

determinados segundo a razão custo-benefício, e planejado para atender interesses pautados no orçamento e nos indicadores sociais de uso governamental, demarcando sua efetividade e eficiência no controle dos recursos.

Para Coggiola (2002), a crise é o resultado da existência da superexploração do trabalho e é provocada pelo sistema para o acúmulo de produtos e mercadorias que amplie a geração dos lucros do capital, garante bons retornos econômicos para benefício de um setor – a burguesia – que enriquece à custa da exploração da mão de obra e da precarização do trabalho.

O Estado reformado precisa atender a essa lógica, estando, conseqüentemente, a serviço desse crescimento de capital em detrimento do social. Ocorre o aumento dessa superprodução e, ao mesmo tempo, um forte desequilíbrio na produção, por não haver a demanda necessária, por conta de a maioria da população, formada pela classe trabalhadora, não ter condições de consumir o que ela mesma produz, em razão de o crescimento econômico estar na contramão, quando há forte aceleração de desemprego, baixos salários, retirada de direitos, etc.

Essa política pode ser definida diante da tese neoliberal de que o Estado reformado, a exemplo do que aconteceu em alguns países da Europa, precisaria e deveria ter a toda sua função redimensionada. Para Cabral Neto, Lima e Nascimento (2006, p. 3), “a tese principal é a do Estado mínimo, na qual o mercado é o mais eficiente mecanismo de alocação de recursos. O esvaziamento do Estado deve ser feito em seu tamanho, papel e função.”

Com a reforma do Estado, é possível verificar-se que as estruturas do sistema ficam cada vez mais responsáveis por administrar toda a crise do capital, fazendo com que o governo se torne influente em medidas políticas, para retirar direitos da classe trabalhadora, de modo geral, ao mesmo tempo, fortalecendo o setor privado a partir do corte ou da diminuição de recursos e investimentos financeiros nas áreas sociais, inclusive naquelas áreas mais estratégicas pelas quais o neoliberalismo se interessa para se firmar enquanto ideologia, como é o caso da educação.

No caso do Brasil, Oliveira (2003) afirma que a década de 1990 foi um período crucial para a aplicação da reforma do Estado que impulsionou toda a sua reestruturação, justificando

a necessidade de modernização administrativa, compreendida a partir das mudanças estruturais ocorridas no processo de desgaste da economia capitalista, fortalecendo a teoria neoliberal na lógica do Estado reformado.

Assim, para que houvesse o desenvolvimento da reestruturação do papel da esfera pública com a reforma estrutural do Estado, seria necessária, também, a realização de mudanças significativas em toda a política estatal, especialmente na área da educação. Silva (1999), enfatiza que, no Brasil, a partir da década de 1990, as articulações políticas para implementação do projeto neoliberal começam, efetivamente, no mandato presidencial de FHC (1995-2002)⁷, por meio da mudança de paradigmas sobre o modelo de administração pública, seguindo o marco do capitalismo mundial.

Esse modelo de administração pública tem por base as elaborações de intelectuais do setor financeiro e das organizações internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), para os quais a reforma do Estado é vista no que está estabelecido no Plano de Reforma do Estado (PDRE)⁸ a serviço do capital. Durante o governo de FHC foi criado um ministério próprio para tratar o assunto referente à reforma do Estado. A criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o qual esteve sob a coordenação de Luiz Carlos Bresser-Pereira, teve como fim determinar como seria o poder político-administrativo do Estado e sua intervenção nas políticas sociais, sendo necessária

⁷ “Já anuncia um tipo de Estado que se adapta às novas condições do capitalismo em seu presente estágio, com marco nos anos 1970, para enfrentar os “desafios de um mundo contemporâneo”. Parece claro para o presidente a imperiosa reforma do Estado brasileiro e da administração pública para tornar o Estado “[...] competente, eficaz, capaz de dar rumo à sociedade.” Por outro lado, tais mudanças partem da crítica de países que tiveram seus Estados historicamente marcados pelo corporativismo, assistencialismo e pela produção direta de bens e serviços, numa clara alusão aos Estados do Bem-estar social, que concretizaram de forma eficiente as propostas da social-democracia tão reivindicada por Fernando Henrique Cardoso e pelo seu partido: o Partido da Social da Democracia Brasileira.” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p.94).

⁸ “O Plano de Reforma do Estado pretendeu operar mudanças conceituais nas concepções de público e estatal. Antes, a noção de coisa pública era identificada com o interesse estatal, o que permitia ao Estado exercer seu controle “legal” inclusive sobre setores da esfera privada. Agora, com o Plano diretor de Reforma do Estado (MARE, 1995), o que é denominado de exclusivamente público é identificado como organização burocrática, o Estado, que se apresenta prioritariamente como arrecadador e controlador de impostos. Nesse sentido, o Estado, organização burocrática, detém o monopólio legal da taxaão, a qual teria como finalidade sustentar o aparato burocrático e o controle sobre os impostos. É explicitada, também, a existência de um campo público não-estatal no qual o Estado não é obrigado a subsidiar direitos: setores como educação, saúde, transportes etc. pertenceriam ao âmbito do mercado, concorrencial, que o Estado “regularia” por meio do gerenciamento de resultados [...]” (GANDINI; RISCAL, 2002, p.48-49).

A redução de gastos com pessoal da área pública e uma administração mais racional, centrada em resultados, com acompanhamento e avaliação de desempenho, em função da crise fiscal do Estado, são vistos como necessários para o ajuste às novas atribuições e viabilização da reforma administrativa. Tais medidas exigem a modificação da Constituição Federal de 1988 e das constituições Estaduais, o que vem sendo realizado por meio das emendas constitucionais. (AUGUSTO, 2004, p.2).

O Plano de Reforma do Estado segue com a efetivação das metas compatíveis com os anseios da sociedade, sobre as quais a defesa do Estado estava pautada pela concentração da prestação dos serviços básicos à população como educação, saúde, segurança, saneamento, entre outros. Segundo Gandini e Riscal (2002),-prosegue o discurso de que o Estado pode ser considerado máximo e forte para liberalização da economia, ao contrário de ser mínimo como, aparentemente, apresenta o projeto neoliberal.

Também fica evidente, com a reforma do Estado, o interesse em se garantir, pela via da administração pública, a demonstração das ações do governo e de sua competência e eficácia no que tange ao direcionamento dos recursos públicos para dar um rumo ao funcionamento do país, devendo o Estado estar articulado e sempre em parceria com a sociedade civil a partir do intercâmbio e da integração entre público e privado.

Tão somente aquilo que tornaria o Estado um órgão reprodutor do capital, no qual a iniciativa privada substituiria o governo para que este pudesse investir na área social, fora realizado, para torná-lo adaptado, competente, eficaz e eficiente, capaz de dar rumos e metas à sociedade, enquanto na área social o que se viu foi à transformação do Estado em um Estado forte, centralizador, gestor, avaliador e criativo, ainda assim, sem ao menos atenuar a profunda crise em que vivemos provocadas pela degradação de nosso processo civilizatório e pela banalização da vida humana. (SILVA, 2004, p.56).

Diante dessa lógica neoliberal, no contexto contemporâneo em que se situa a sociedade brasileira, a reforma do Estado tem a ver com o atual momento de crise do capital. Além disso, com os constantes e sucessivos ataques aos direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores, por meio do modelo de um Estado gerencial.

Na época do governo FHC, vários bancos privados quase faliram, sendo que isso não se efetivou porque o então governo adotou medidas econômicas que com os recursos públicos puderam salvar essas empresas. Isso foi mais uma demonstração que a falência do Estado e

que estava sendo propagandeada pelo próprio governo, não era pela falta de recursos financeiros e/ ou por uma questão de gestão, como ideologicamente as reformas estruturais trouxeram como discurso para alterar o papel do Estado nas políticas públicas.

Essas empresas, com a ajuda do próprio Estado, foram beneficiadas com a política de ajuste fiscal e amortizações das suas dívidas. Como bem cita Maués (2009), apropriando-se da fala de Mézaros, os lucros de toda a riqueza produzida são regulados e controlados pelo mercado, ficando para o Estado apenas os ônus dessa dívida.

Também as reformas na educação, em especial, a da Educação Superior, deverão tomar esses mesmos rumos, ou seja, a construção de uma identidade social que se evidencie com a oferta de um serviço público que não seja uma responsabilidade exclusiva do Estado.

O trabalho docente e a universidade pública, também, deverão estar a serviço desse modelo gerencialista, sendo cada vez mais flexibilizada a sua forma de organização na sociedade, mediante a efetivação de contratos de trabalho que se materializam de forma cada vez mais precária.

Com isso, a reforma do Estado segue se definindo na esfera das instituições públicas, tendo em vista a não estatização dos seus serviços e espaços. Estes deverão ser orientados por meio dos contratos privados, estabelecendo formas cada vez mais flexibilizadas de trabalho, as quais, sobretudo, no que tange à organização das legislações trabalhistas, deverão ter por base o trabalho realizado no Estado moderno, organizado sob a ótica do capital neoliberal.

1.2 A reforma da Educação Superior

A reforma da Educação Superior se inicia, no Brasil, a partir dos anos de 1990, nos mandatos presidenciais de FHC (1995-2002), e prossegue, nos governos do Presidente Lula da Silva (2003-2010), atravessando as constantes crises econômicas pelas quais vem passando o sistema, como foi citado anteriormente.

A Educação Superior deverá ser reestruturada para assumir a sua função de mercado, dentro do processo de produção do conhecimento acadêmico e científico e das mudanças necessárias para a alteração nas relações produtivas e de organização do trabalho existentes nas instituições públicas de ensino superior.

O trabalho docente passa, também, a ser foco de atenção, a partir de mudanças na sua lógica e no sentido que começa a ser evidenciado a partir da visão de mercado sobre aquele, o que, segundo Lima (2004a), pela reforma da universidade, se materializa com a política de privatização dos contratos de serviço, a partir dos acordos de financiamento que têm sido firmados entre o Estado e o setor privado.

Esta afirmação nos indica que está havendo, por meio da intervenção do Estado, um consentimento para a aplicação das políticas privatizantes na educação pública superior, no âmbito da qual o trabalho docente, de acordo com o modo de produção capitalista, deverá ser orientado e determinado tendo por base a produção científica do conhecimento na lógica da classe dominante, com interesses em lucratividade, sendo um importante produto para a obtenção de resultados, visando a uma Educação Superior cada vez mais privatizada. O próprio governo, por meio das suas instituições reguladoras das políticas do sistema educacional do Brasil, confirma o crescimento das instituições privadas de Educação Superior, no país.

No caso da Região Norte, especialmente, no Estado do Pará, o Quadro 1 mostra o registro sobre o crescimento das escolas e faculdades particulares nesse Estado. O crescimento do privatismo, na educação, é uma realidade que se constata desde os dois mandatos de FHC (1995- 2002), passando pelo governo Lula (2003-2010) e continuando no momento de elaboração desta pesquisa.

Para atender ao contingente de alunos, o Pará conta com um número total de 17. 204 instituições em todas as esferas e modalidades de ensino. Com 5.470 na Pré- Escola, 11.104 no ensino fundamental, 596 no Ensino Médio e 34 no Ensino Superior. (UFPA. GESTRADO, 2010).

É importante salientar que, no âmbito da Educação Superior federal, temos três universidades e um instituto e, no das particulares, também, formas institucionais diferenciadas, como escolas superiores, centros superiores, faculdades e institutos. Por outro lado, dispomos de apenas uma universidade estadual, nesse caso, a UEPA, como podemos observar no quadro abaixo.

ESCOLAS E UNIVERSIDADES		PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
Pública Estadual		00	817	451	01
Pública Federal		02	02	05	03
Pública Municipal		5.039	9.896	03	00
Privada		429	389	137	60
TOTAL	17.204	5.470	11.104	596	64

QUADRO 1. **Escolas e universidades por esfera administrativa e níveis de ensino. Pará. 2009.**
Fonte: MEC. INEP. Censo Educacional 2009.

Em se tratando, especificamente, da situação da Educação Superior, no Pará, observamos que, de acordo com o Quadro 1, assim como em todo o país, nesse Estado não é diferente: está havendo a expansão desse nível de ensino quanto ao aumento do número de matrículas e de instituições privadas.

Contudo, é importante salientar que esse aumento vem se dando, sobretudo, com a criação de um número significativo de diversos tipos de estabelecimentos de Educação Superior particular, por meio das parcerias público-privadas e pelo incremento de matrículas nos programas, projetos de acesso, permanência e formação implantados pelo MEC e pelas secretárias estaduais de educação, em todo o país.

Logo, em âmbito nacional e local, o Estado deverá realizar políticas de integração entre o setor público e o privado, tal como vem acontecendo por meio dos projetos e programas de Parceria Público-Privada (PPP)⁹, regulamentos pela Lei de nº 11.079, de 30 de

⁹ Artigo 2. Para os fins dessa lei, considera-se contrato de parceria público privada o acordo firmado entre a administração pública e entes privados para implementação ou gestão, no todo ou em parte, de serviços, empreendimentos e atividades de interesse público, em que o financiamento e a responsabilidade pelo investimento e pela exploração incumbem, ao participe privado. (BRASIL, 2004).

dezembro de 2004, como um dos critérios políticos adotados pelo governo Lula para a expansão da Educação Superior.

Portanto, a integração do público com o privado tem a ver com a tentativa de solucionar os problemas de ordem política, econômica e administrativa, fazendo com que a reforma da Educação Superior, também, coloque em prática um modelo de avaliação centralizador e regulador que imprima uma visão do Estado centrado no controle sobre os rumos desse nível educacional.

Os dados mostrados no Quadro 1 representam a privatização do ensino superior, no Pará; se os associamos a informações de outras fontes, temos indícios de que, no bojo da reforma da Educação Superior, os governos, por meio de parcerias com o setor privado, seguem, ao mesmo tempo, incentivando tanto a privatização quanto a fragmentação e o empresariamento da universidade pública, em todo o país, com isso contribuindo para que se perca, cada vez mais, o caráter público-estatal da educação, que vem deixando de ser um direito social, essencialmente público e universal.

A fim de garantir as condições efetivas para o gerenciamento da universidade pública, segundo os padrões do setor privado, e para a obtenção de certas finalidades, o modelo de reforma da Educação Superior apresentado pelo Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que comprova a minimização do seu papel mantenedor da coisa pública-estatal, demonstra a diminuição da sua responsabilidade com a universidade também pública-estatal.

A universidade tem condições de autogovernar, respeitada a legislação existente, na medida em que atender com os meios adequados às finalidades defendidas pela sociedade que a mantém. Se a sociedade define os fins mais amplos, a autonomia consiste em responsabilizar a universidade pela escolha dos meios, que incluem todo juízo sobre a qualidade científica e os procedimentos administrativos que melhor a promovam. (ADUFPA, 2004, p.19).

Neste sentido, a reforma da Educação Superior dará condições ao Estado para manter o seu controle sobre a universidade pública e abrir espaço para o setor privado, a partir do que está sendo formalizado pelas políticas do Ministério da Educação (MEC), quando procura criar “[...] as condições jurídicas e administrativas para uma relação autônoma entre mantenedoras e mantidas também no setor privado, para que o título universidade seja justificado.” (ADUFPA, 2004, p.17).

Diante disso, a reforma da Educação Superior passa ser essencial para o controle político-acadêmico indissociável do discurso de autonomia e de avaliação defendido pelo Estado, que identifica as dificuldades financeiras da universidade pública e, contraditoriamente, utiliza os mecanismos de beneficiamento legal por meio de portarias e decretos para justificar a transferência de verbas públicas à instituição privada.

A reforma de Educação Superior, no que tange à questão do financiamento, segue na lógica neoliberal aplicada pelos governos federais e estaduais brasileiros e tem relação com a visão de autonomia e da política de avaliação fundamentada, por exemplo, nos critérios de produtividade docente, centrada no individualismo do desempenho acadêmico, segundo a lógica do capital, tal como aparece estabelecido nos parágrafos 1º, 2º e 3º, do artigo 3º, da Lei 10.861, de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Com essa reforma, quanto à produção realizada pelo trabalho docente, poderá esta última ser desvinculada das necessidades de produção e socialização do conhecimento humano, com a docência se concretizando mais como uma mercadoria para atender aos interesses das classes dominantes, ou seja, da burguesia e de todo o empresariado da educação.

No caso do Brasil, devemos entender que a lógica da privatização e do empresariamento da Educação Superior pública não se trata de uma ação isolada e unilateral, gerada apenas pelas relações entre o Estado e o empresariado. Essas duas esferas, como parte das estruturas de uma sociedade de classe, prosseguem com seus compromissos a serviço da manutenção e/ ou transformação sobre uma determinada situação.

Para Catani e Oliveira (2000), deve ser considerado que, no contexto das políticas educacionais pensadas para a Educação Superior, é fundamental compreender que essas vêm se dando por meio da orientação ideológica dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, na América Latina, em especial, no Brasil.

Esses autores, acima citados, mostram que, no documento do Banco Mundial¹⁰, no contexto da crise e das mudanças sobre o papel do Estado nas áreas sociais, dentro de um

¹⁰ “A primeira orientação do Banco Mundial deixa claro que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado ao mundo em desenvolvimento; a segunda orientação frisa a diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, bem como a adoção de incentivos para seu desempenho. O objetivo é

enfoque financeiro, se identificam o endividamento excessivo dos países, a crise fiscal, a crise econômica, o aumento inflacionário, o aumento de juros e o aumento do capital financeiro em detrimento do produtivo.

Além disso, Catani e Oliveira (2000) afirmam que essa situação enfatizada pelo BM vem, também, provocando diminuição de recursos públicos no próprio setor público e impedindo a conservação, a expansão e a qualidade da Educação Superior, inclusive, o impedimento da ampliação de investimentos voltados para a valorização do trabalho docente nesse nível de ensino.

Os autores enfatizam, ademais, que, segundo o BM, existe um inadequado índice de recursos que seriam necessários para a ampliação da Educação Superior, em termos de matrículas e criação de novos cursos, e que o próprio Ministério da Educação (BRASIL. MEC, 2010) fortalece esse discurso ao dizer que faltam verbas, voltando-se para os interesses do capital e para o desenvolvimento econômico de um sistema pensado a partir de princípios da eficiência, da qualidade total e da equidade.

O problema de se fazer a reforma da Educação Superior não ocorre pela falta de recursos, na medida em que crescem os investimentos no setor privado, que tem tido o total apoio do Estado, em nível nacional e local, para a implementação das políticas educacionais de teor privatista e monopolista.

Os organismos internacionais têm tido um papel extremamente importante na condução e no direcionamento do Estado sobre essas políticas, especialmente, no tocante à aplicação de recursos públicos nas instituições privadas.

Catani e Oliveira (2000) argumentam que outra agência internacional de relação direta com a reforma da Educação Superior e que, de certa forma, expressa o sentido da atual política privatizante do governo federal brasileiro para o financiamento desse nível de ensino

mobilizar mais fundos privados para o ensino superior, especialmente através da participação dos estudantes nos gastos dos egressos, da ajuda extrema de organismos de financiamento, da ampliação dos serviços, apoiar estudantes pobres, mas qualificados, através de planos/ programas de assistência; melhorar a dotação e utilização de recursos entre e dentre as instituições, sobretudo através da vinculação do financiamento à critério de desempenho institucional. A terceira orientação, para reforma do sistema de educação superior, diz respeito a redefinição da função do governo no seu relacionamento com as instituições, especialmente estatais.” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p.93).

é a UNESCO, especialmente, no que tange às diretrizes e reformulações para a reestruturação da universidade.

Esses autores analisaram o documento da UNESCO, intitulado *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, de 1995, e indicam que existem três principais tendências do sistema e da instituição, como a expansão quantitativa; a diversificação das instituições, diversificação dos programas e das formas de estudo, realizados com restrições financeiras.

Ao discutir o documento citado, Catani e Oliveira (2000) afirmam que a UNESCO destaca o desafio para resolver os problemas contraditórios existentes em um mundo em transformação, evidenciando temas como a democratização do acesso às vagas do ensino superior, a mundialização, a regionalização, a polarização e os problemas de marginalização e de fragmentação dos saberes, sendo tudo combinado aos interesses pelo desenvolvimento econômico e técnico.

Em outro documento, intitulado *Educación: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), a UNESCO definiu o papel da universidade, reconhecendo a diversidade dos estabelecimentos de ensino superior, considerando que as atividades de formação estão relacionadas com as necessidades da sociedade e da economia, expressas em nível nacional e regional. Discute-se o sentido da Educação Superior como instrumento de aprendizagem ao longo da vida, assim como se apresentam novas formas de certificação, considerando as competências adquiridas e a importância ao *atendimento às crescentes demandas quanto aos desafios da massificação*.

O terceiro documento da UNESCO que aborda a temática tem o título *Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI*, e o quarto está relacionado com o *Marco Referencial de Ação Prioritária Para a Manutenção da Educação Superior*, produzidos em outubro de 1998, por ocasião da realização, em Paris, da Conferência Mundial sobre Educação Superior, podendo ser entendido como síntese das propostas desse organismo, ao ser observado que

A consolidação de documentos sobre educação superior, oriundos de comissões e conferências da UNESCO, ocorreu por ocasião da Conferência Mundial sobre educação Superior (1998). A posição da UNESCO está expressa, de uma maneira mais ampla em dois documentos: Declaração Mundial sobre Educação

superior no século XXI: Visão e Ação e Marco Referencial de Ação prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior. (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p.94).

A reforma da Educação Superior, ao ser relacionada com as reformas estruturais do Estado e com as crises cíclicas do capitalismo, leva o sistema a tomar medidas cada vez mais drásticas que afetam toda a sociedade, especialmente, a classe trabalhadora.

Segundo as últimas estatísticas da própria Organização das Nações Unidas (ONU) e que aparecem nos documentos da Organização para de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os índices de pobreza, miséria e desemprego, no mundo, vêm crescendo, provocando consequências, também drásticas para o trabalhador, o que inclui, nesse caso, os docentes temporários que atuam por meio de relações de trabalho muito mais precarizadas.

Esses dados da ONU (2009, *apud* MAUÉS, 2009) e da OCDE (2009, *apud* MAUÉS, 2009) representam uma confirmação de que a crise social está só começando e que os governos dos países de economia periférica, como é o caso daqueles situados na América Latina, com destaque para o Brasil, procurarão minimizá-la, cortando recursos das áreas sociais e transferindo-os para os setores da iniciativa privada.

Numa relação entre a situação econômica e a atual crise do capital, a propósito das questões referentes à educação, os documentos elaborados na Conferência Mundial e Regional para América Latina e o Caribe para Educação Superior, além da Conferência da OCDE (2009), ocorridas na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deixam claro como deverá ser aplicado, pelo Estado, o plano de metas para educação, como ações de médio, curto e longo prazo para serem realizadas até o ano de 2015. Dentre essas metas, destacam-se aquelas voltadas para o trabalho docente e o dos profissionais que atuam em nível superior (MAUÉS 2009).

No caso do Brasil, Maués (2009) cita algumas medidas tomadas pelo governo, visando afinar as políticas nacionais aos objetivos estipulados pelos organismos multilaterais. Dentre essas medidas destaca-se a realização do Fórum Nacional de Educação Superior, organizado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009, cujos eixos definidos como centro da política foram a democratização do acesso, a flexibilização dos programas de formação, a elevação da qualidade, a avaliação e o compromisso com a inovação.

Além das manifestações já explicitadas em outros documentos, “o Conselho reiterou a questão da educação como direito social e universal, e como bem público. Não se encontra nos relatos sobre este Fórum posições mais explícitas sobre a questão de maior investimento na educação superior pública.” (MAUÉS, 2009, p. 6).

Os documentos da OCDE, ONU e UNESCO, segundo Maués (2009), citam que é preciso que os governos aumentem os recursos financeiros e invistam mais, para expandir o número de matrículas na Educação Superior. Ao mesmo tempo, com base na lógica neoliberal, a responsabilidade pelo acesso é centrada em parâmetros econômicos que responsabilizam o próprio indivíduo pelo interesse em buscar sua formação acadêmica; embora isso não fique claro, o aluno deverá ser livre e terá diferentes formas de instituições para ser inserido e contará com diversos programas de ingresso, que deverão ser criados e regulados pelo próprio Estado nos espaços públicos e privados de Educação Superior.

Segundo Maués (2009), o discurso da OCDE, referente à importância da Educação Superior para o desenvolvimento de um país, não explicita que os governos devem propiciar uma educação pública e gratuita. O governo brasileiro tem aplicado, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), menos de 1%, um valor inferior à média aplicada em países como a Coreia, Canadá, Estados Unidos e Israel, onde se investe entre 1,8% e 2,9%. Segundo o Censo de 2009, o financiamento varia entre 0,9% e 0,7% de tudo que o país arrecada.

Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico. Para que esses países sejam incluídos no processo de globalização capitalista, essas exigências básicas têm uma influência direta sobre a determinação das políticas públicas, sobretudo àquelas de caráter social, tendo em vista os cortes no orçamento e a diminuição dos gastos públicos que as medidas recomendadas representam. (MAUÉS, 2003, p. 10).

Apesar de esses organismos apresentarem a formação em nível superior como uma alternativa para que o trabalhador viva com níveis salariais mais elevados, aqueles, segundo Maués (2009), não indicam e não deixam claro qual deverá ser a fonte de recursos para fazer face a essas demandas; ou seja, não há uma clareza em relação ao engajamento que governos devem assumir em relação a esse nível de ensino.

A reforma da Educação Superior reflete a crise do capital e evidencia como essa vem se desenvolvendo. O trabalho temporário e os subcontratos de professores, por exemplo, são expressões do atual contexto de crise do sistema, que aparecem em conjunto com o desemprego estrutural e com as determinações concretas para a existência do trabalho e de trabalhadores atuando de forma cada vez mais flexível. (MANCEBO, 2007).

Em qualquer país capitalista, a maior parte da riqueza produzida é concentrada por uma minoria da sociedade, ou seja, as elites representadas pela classe burguesa. Por isso, o argumento desenvolvido, no campo político, em termos de financiamento para a Educação Superior, é fundamental para a compreensão da reorganização das forças produtivas, sendo necessária a precarização do trabalho docente, com vistas ao crescimento do desenvolvimento social e econômico tal como defendido pelos organismos internacionais e que tem ligação com o aumento da produtividade e da competitividade no mercado global, segundo interesses de uma classe sobre a outra.

Para atender o novo perfil do trabalhador, exigido pelo mundo do trabalho, os discursos oficiais veiculam a idéia de que é necessário redimensionar o papel da educação, atribuindo-lhe um papel fundamental para o desenvolvimento do sistema produtivo. Se o processo de industrialização, na sua fase inicial, exigia pouco da escola e o conhecimento científico estava restrito a uma pequena parcela de trabalhadores (os técnicos especializados), no momento atual de mudanças substanciais na organização do trabalho, a educação passa a ser considerada uma estratégia para que os países ingressem no novo cenário competitivo. (CASTRO, 2006, p.60).

Para atender às necessidades do mercado, a transformação ocorrida na forma de contratação de trabalhadores se reflete, também, na reestruturação do trabalho docente, que, na lógica do capital, deverá alcançar patamares de maior produtividade e aumento do desempenho, sem que isso represente melhores condições de salário e de trabalho.

Isso significa, segundo Castro (2006), que a universidade pública, no atual contexto de reforma da Educação Superior, deverá dar conta de formar mão de obra por meio de um trabalho de seus profissionais (professores e técnicos) cada vez mais flexível, visando o desenvolvimento econômico, sem que haja expansão de trabalhadores efetivos, investindo menos em qualificação, aligeirando o processo de formação e comprometendo a política de carreira docente, além de favorecer a existência de formas de trabalho cada vez mais precárias, nas universidades públicas. O fortalecimento dessa política de Estado está nas

relações de trabalho por meio de contratos precários que se baseiam na suposta falta de recursos como motivadoras da diversificação dos tipos de contratos e de serviços.

Consideramos que a reforma da Educação, em termos da política de financiamento dirigida pelo Estado, ao beneficiar o setor privado, não investe mais recursos nas instituições públicas, tem servido, também, para ajudar na mudança da natureza do trabalho docente, uma vez que a precarização das condições de trabalho vem sendo uma realidade no contexto da universidade pública.

O modelo produtivista, centrado no desempenho acadêmico individualizado, além da deficiência do plano de carreira, é mais evidente quando permite a diminuição ou perda de direitos dos trabalhadores da educação, como profissionais. Assim, diante da reforma da Educação Superior, à luz de um projeto que expresse uma lógica de valorização da universidade pública, utilizando os argumentos do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, vale perguntar:

[...] por que o governo não modificou o projeto?[de reforma da educação superior] Para os empresários, praticamente tudo já está perfeito, embora ajustes a regulamentações de suas conquistas sejam necessários, como a institucionalização da educação à distância e os centros universitários. Torna-se cada vez mais provável que o MEC tente arrematar a liberalização e a flexibilização do setor privado por meio de instrumentos que não necessitem de crivo parlamentar, como fez Cardoso. (ANDES-SN, 2006, p. 4).

Segundo o ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2006), quem perde com a reforma de Educação Superior proposta pelo Estado, através do MEC¹¹, é o povo pobre, são os técnicos e os docentes, e quem ganha são os empresários e as grandes empresas nacionais e multinacionais, que têm se beneficiado por medidas como as PPP e o Programa Universidade Para Todos (Prouni, instituído pela Lei 11.096/2005).

Assim, as estratégias de reformas da Educação Superior, em nível federal, pensadas pelo Estado neoliberal e orientadas pelos organismos multilaterais, ajudam, segundo Mattos

¹¹ O MEC encaminhou ao Congresso Nacional, em 2006, a quarta versão da proposta de reforma da Educação Superior. Tal proposta se transformou no Projeto de Lei nº 7.200/2006 e está, desde então, naquela casa, juntamente com cerca de 15 outras propostas oriundas de congressistas, entidades de classe (FASUBRA, UNE e outras), sem que haja nenhum interesse manifesto da discussão dessa matéria.

(2000), no aprofundamento da precarização do trabalho, que se expressa em perda de direitos trabalhistas e que se materializa por meio de flexibilização de contratos, desvalorização salarial, jornada de trabalho exaustiva e pela ausência e/ ou, não de um plano de carreira.

A proposta de reforma da Educação Superior engloba, também, a defesa de um modelo de universidade de acordo com o contexto de uma sociedade capitalista, que se organiza em diferentes classes sociais.

A universidade, neste contexto é neoliberal, globalista e também plurimodal. Neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado: porque se vê como empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública: porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que ao reclamarmos da participação política; porque não se vê mais como instituição que tem um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e, enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para seu serviço. Ela é também globalista porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa já não é voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente a universidade quer deixar de ser universidade. Seu figurino já não é de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa ser plurimodal, ou seja, ela assume mil formas, tantas, quantas, a necessidade do mercado e da integração dos mercados exigirem. (CATTANI, 2000, p.36).

As reformas do Estado e da Educação Superior têm sido os eixos reguladores das políticas gerais e educacionais e ajudam na definição do tipo de educação e de universidade que vem sendo elaborado e executado, em nível internacional, nacional e local.

Na perspectiva de um Estado classista, a reforma da Educação Superior deverá servir, também, para estabelecer divisões entre os interesses políticos, sociais e culturais existentes nos espaços de formação e de produção do conhecimento, sendo, ainda, de classe, por se diferenciar dos interesses dos trabalhadores, segundo as orientações e elaborações teóricas sobre a Educação Superior que vem sendo defendida pelo movimento docente representado pelo ANDES-SN, em nível nacional e local, revelando a existência de projetos antagônicos de universidade pública.

Diante dessa situação de classe, das políticas de Educação Superior brasileira e das análises do ANDES-SN, a caracterização feita sobre o modelo de universidade tem servido de base para o conjunto das medidas que integram o projeto de reforma da Educação Superior, visto que, tanto nos governos de FHC (1995- 2002), quanto nos de Lula da Silva (2003-2010), segue tal reforma, no momento dessa pesquisa, de acordo com o modelo neoliberal-globalista-plurimodal de universidade, voltado para a produção de conhecimento acadêmico, científico e tecnológico condicionado às forças produtivas do mercado, particularmente, no que tange às condições e relações associadas ao trabalho docente, com as mudanças e transformações já feitas e em curso e com muitos questionamentos sendo apresentados, em nível nacional e local, por vários teóricos e pelos movimentos docente e discente.

1.3 As repercussões das reformas no trabalho docente.

A precarização do trabalho docente, no contexto da sociedade capitalista, nos permite inferir que, na tentativa de se chegar à saída dessa crise do sistema, a classe trabalhadora e os profissionais de modo geral vêm sendo sistematicamente responsabilizados pelos desajustes da situação econômica do capitalismo.

Como estratégia de mercado, as repercussões das reformas do Estado e da Educação Superior no trabalho docente estão relacionadas com o processo de administração da crise do capital por parte do Estado, como um fator fundamental para que esse sistema se mantenha com todas as suas contradições incrustadas nessa sociedade, condicionadas por relações de trabalho que se assemelham ao próprio sistema, da mesma maneira que ocorreu com o processo de acumulação flexível do trabalho, que se originou dentro das fábricas automobilísticas com base nas experiências do toyotismo.

O discurso democratizante de conciliação e negociação entre as classes, a partir dos dirigentes do aparelho estatal (governos federal e estadual), tal como cita Neves (2005), segue suas estratégias, por meio de uma educação mais centrada no capital, preocupada em educar para o consenso, embora não consiga ser tão hegemônica no momento em que a classe

trabalhadora, de forma pontual, vem reagindo para enfrentar a crise por outra lógica, pautada por lutas e mobilizações, com críticas aos projetos de privatização, às terceirizações, às políticas compensatórias, à expansão das Organizações Não Governamentais (ONG), às políticas de ajustes fiscais, às reformas estruturais e superestruturais, etc..

Muitas dessas políticas, ainda, são defendidas como hegemônicas por alguns setores organizados, inclusive tendo um forte apelo junto às massas mais excluídas e menos esclarecidas. As repercussões dessas medidas, segundo as informações obtidas pelo movimento docente, tem sido de rejeição ao projeto governamental que vem dando ênfase muito mais ao desenvolvimento do capital econômico em detrimento das forças humanas que são socialmente produtivas. (FRIGOTTO, 2003).

As repercussões das reformas fazem com que o trabalhador docente, com base na acumulação do capital, intensifique a discussão sobre o processo de exploração que recompõe o capital, fazendo com que a produção do conhecimento e, especialmente, o trabalho intelectual estejam subordinados à mesma lógica da produção de mercado, que é alienante e transforma, cada vez mais, este trabalhador em uma peça central que possa ajudar no acúmulo de riquezas que se coloquem a serviço do Estado neoliberal. (MANCEBO, 2007).

Para Frigotto (2003), não é natural para a academia mercantilizar-se, ainda que o modo de produção capitalista e as influências do conhecimento dominante perpassem a realidade da universidade em função de estarmos vivendo numa sociedade do capital. Frigotto (2003) afirma, também, que, com a crise econômica dos mercados, o capitalismo impõe ao mundo o movimento da sua doutrina como hegemônica, em todas as áreas sociais, minimizando a função financiadora do Estado, mantendo formas de gestão controladora, beneficiando a economia e desenvolvendo medidas de privatizações, terceirizações e, consoante a “cartilha”, diminuindo os recursos financeiros arrecadados pelo setor público, com a política neoliberal do Estado.

É importante demarcar que a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um

elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2003, p. 62).

Nesse contexto, aparece, concretamente, a marca das reformas de um Estado que deixa de ser mínimo e passa a ser máximo na sua forma de regulação e de controle sobre as políticas sociais. O Estado tem sido o principal responsável pelo equilíbrio entre as economias de mercado do mundo inteiro, sobretudo, nos países da Europa, nos países do capitalismo emergente e nos países periféricos. Contraditoriamente, o Estado, por meio das suas reformas, vem sendo, segundo Mancebo (2007), também o grande responsável pelos desequilíbrios sociais que não conseguem ser alcançados pelos crescimentos da economia mundial, a qual, ademais, vive oscilando, especialmente, quando se depara com as suas crises.

A repercussão das reformas do Estado e da Educação Superior no trabalho docente, com a crise contemporânea do capital, segundo Maués (2009, p.2), pode ser associada ao que indicava Marx, de que o modo de produção do sistema capitalista se sustenta, na medida em que gera acumulação de riqueza com a produção da mais-valia, sobre os excedentes do que é produzido pelos trabalhadores e que não lhes é socialmente e economicamente retornado.

Para Marx (2004), a classe que vive da exploração do trabalho, na lógica do capital, é importante, porque representa um valor de troca na medida em que essa classe é, ao mesmo tempo, produtora e consumidora da mercadoria que se produz. No entanto, com a crise do sistema, tem ocorrido a perda do poder aquisitivo da classe trabalhadora que, por ser maioria, gera, para os capitalistas, uma crise de superprodução, levando-os a tomar medidas humanizadas sobre o trabalho e a produção capitalista, para fazer continuar a roda da produção, o que implica, necessariamente, o consumo.

Para sair dessa situação, em todas as crises, tem sido uma necessidade histórica de o capital mudar os sentidos do trabalho, logo, ao trabalho docente, ao vivenciar também o histórico de desemprego, a destruição das forças produtivas, o aumento da exploração dos trabalhadores através da diminuição do custo do trabalho, para aumentar a mais-valia e, conseqüentemente, a taxa de lucro.

Além disso, a divisão e a flexibilidade do trabalho, mediante a lógica do capital, com base na crítica à economia política, para Marx (2004), têm relação com a compreensão sobre

as bases material e imaterial que se associam à intensificação da exploração de todo o processo produtivo, seja na indústria ou nos locais da intelectualidade.

Autores como Habermas (1994), Offe (1989) e Gorz (1987) observaram que as transformações ocorridas no mundo do trabalho, nas décadas de crise do capital, em sua estrutura produtiva e forma de gerenciamento, contribuíram para as transformações sobre o sentido do trabalho material e imaterial. Diferentes pontos de vista, entre esses autores, versam sobre a discussão relacionada à centralidade do trabalho, nesse contexto de transformações do mercado e do mundo do trabalho, que segue se reestruturando.

Para Ianni (1994), a crise do capital tem todo um sentido político, social e econômico, com implicações na educação e em todo processo produtivo. Segundo Silva Júnior (2004) e Orso (2007), a centralidade do trabalho se estabelece mediante o contexto das crises existentes no projeto neoliberal, sendo a alternativa para saída destas e do mal-estar social causado por elas, em todas as áreas, a flexibilização das relações e das forças produtivas do trabalho, intensificadas pelo aparelho estatal em todos os setores.

Segundo Gorz (1987) e Offe (1989), o fim da perda da centralidade do trabalho tem sido uma necessidade de um sistema econômico que vive em crise. Esses autores consideram que as transformações no mundo do trabalho, na estrutura econômica do capitalismo degeneram a mão de obra humana ao ser esta substituída pelos equipamentos eletrônicos e mecânicos que se tornam o principal objeto de uso exploratório das forças produtivas.

Para Antunes (1995), embora o trabalho, no contexto do capitalismo moderno, no neoliberalismo, tenha se aperfeiçoado, ele permanece vivo, porque o capital não vive sem ele; apenas necessita condicionar uma mão de obra que seja cada vez mais dirigida para produzir bens e serviços, de forma que esse trabalhador esteja espalhado pelos diversos espaços locais de produção econômica.

O sentido social do trabalho, no capitalismo moderno, para Antunes (2004), também se efetiva no aumento da precarização e da proletarização para a classe que vive diretamente do trabalho, está representado na diversificação social das relações de produção que dinamizam os interesses do capital; ao mesmo tempo, legisla sobre as normas trabalhistas que geraram para o trabalhador perda de direitos; existência de diferentes tipos de contratos precários de trabalho; desemprego; subemprego e avanço da informalidade.

Consequentemente, desvaloriza e reduz os salários que se encarregam de promover o desenvolvimento do mercado, contrariamente à significação do trabalho como processo e produto do humano.

Isso tem relação com o que afirma Antunes (2004) – no contexto do capitalismo contemporâneo, novos contingentes de trabalhadores estão sendo designados para assumir o crescimento da produção do trabalho que tem sido cada vez mais precarizado, robotizado, desregulamentado, assalariado, fragmentado, complexificado, subexplorado, terceirizado e heterogeneizado.

Como bem esclarece Marx (2002), as crises econômicas do sistema capitalista sempre colocaram em evidência as contradições nele existentes. Nesse contexto, é possível afirmar que, em se tratando das ações e reações dos sujeitos sociais em face das transformações, as elites (burguesia) sempre usaram seus instrumentos ideológicos e de cooptação política (aparelho estatal, meios de comunicação, força policial, educação, políticas compensatórias, etc.) para conter os ânimos e frear a luta da classe trabalhadora.

Segundo o pensamento de Marx (2002), quanto mais a classe trabalhadora vem sofrendo penalidades, em termos de condições para sua própria existência e garantia dos seus direitos, há uma intensificação dos processos de reação, por meio de lutas e mobilizações de uma classe que se sente cada vez mais pressionada para se organizar enquanto classe.

Neste sentido, há espaço para a realização de um poder contra-hegemônico, que seria a função política e os princípios a serem exercidos pela sociedade civil organizada (centrais sindicais e sindicatos dos trabalhadores) e pelos intelectuais orgânicos em defesa dos interesses de classe, formando uma frente contrária às políticas de Estado (projetos de aplicação neoliberal).

Com as transformações no sentido do trabalho, impostas pelo avanço da crise, este se constitui em um componente do conjunto de fatores de desestruturação do Estado de Bem-estar Social e do surgimento de ideologias e teorias que vêm contribuindo para o desmonte das lutas sociais.

Tais transformações no sentido do trabalho, também, levaram ao debate sobre a implantação de outro sistema (o socialismo), como produto das relações dos diferentes

interesses e impasses da luta de classes, tal como defende Marx, no *Capital* (2002). Com a queda do muro de Berlim, em 1989, as discussões sobre o real fortalecimento ou enfraquecimento do capitalismo e a defesa do socialismo como novo modelo de sistema para o funcionamento da sociedade vêm sendo objeto de discussões ideológicas e teóricas entre os intelectuais, nas universidades, entre os partidos de orientação marxista e nos espaços de organização da classe trabalhadora, por meio da suas centrais e/ ou, sindicatos de base, como é o caso do ANDES-SN e do SINDUEPA.

Marx e Engels (1998) defendem, no *Prefácio à Crítica da Economia Política*, de 1872, 1883 1890, e no *Manifesto do Partido Comunista*, que o socialismo acontecerá no momento em que a classe operária tomar para si o papel revolucionário, assumindo-se como classe proletária, tornando-se a classe dominante do Estado para a conquista da democracia operária e para o acontecimento da transformação radical de todo o modo de produção, com o trabalhador controlando totalmente sua própria força produtiva. (LÊNIN, 1986).

Na III Conferência Internacional dos Trabalhadores, foi defendido pelos stalinistas nos anos de 1919 a 1943, que o socialismo poderia acontecer somente em um país (socialismo regionalizado). Sabe-se que essa tese teve posições contrárias, as quais enfatizavam que a luta pelo socialismo para a derrota do capitalismo deveria ser organizada em nível internacional, fato esse que encontra acordo no pensamento de Moreno (2003a) ao defender os argumentos de Lênin (1986).

Esses mesmos autores afirmavam que os princípios do socialismo são passíveis de serem postos em prática, sobretudo, nos países onde a consciência da classe trabalhadora se faz mais evidente, em função do acentuado processo de exploração do trabalhador e da ocorrência de uma maior crise do sistema capitalista, como bem cita o *Manifesto Comunista*. (LÊNIN, 1986).

Tal condição para realização do socialismo como um novo sistema, segundo Moreno (2003a), se reafirma mediante a necessidade da luta dos trabalhadores, em nível mundial, na realização de medidas como “*expropriação, imposto progressivo para quem gera o maior controle da riqueza, estatizações, plano de obras e políticas públicas, etc.*”.

Para os socialistas revolucionários, ao serem intensificadas as crises no contexto do capital, potencializam-se as lutas contra o processo de exploração das forças produtivas e

ampliam-se as necessidades, em nível mundial, de transformações contra as barbáries sociais também provocadas por esse sistema. (LÊNIN, 1986).

Tal situação, ao mesmo tempo, também para Lênin (1986), contribui e provoca todo um descontentamento e uma indignação da sociedade civil, especificamente, da classe trabalhadora, em nível mundial, para a organização do processo revolucionário por aqueles que vivem diretamente do trabalho e produzem mais-valia, os proletários do mundo, os explorados assalariados que se colocam na luta e na mobilização contra as estruturas do sistema.

Ao mesmo tempo em que se racionalizam os gastos sociais, a crise do capital e o projeto neoliberal vêm gerando meios e mecanismos para o “controle” do desemprego estrutural, conseqüentemente, contribuindo para o aumento da exploração da mão de obra, a concentração da mais-valia, o descontrole da economia e a intensificação da precarização sobre os modos e os meios de produção, com base na acumulação flexível do trabalho. Antunes (2001) registra que esse conjunto de fatores

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como a introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos times de trabalho, dos grupos de semi-autônomos, além de requerer, ao menos no plano discursivo o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O trabalho polivalente, multifuncional, qualificado, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho. (ANTUNES, 2001, p. 52).

Ao falar sobre o processo transacional da produção na economia capitalista, Harvey (1998) refere-se à acumulação flexível como sendo uma forma do capitalismo poder alcançar seu crescimento, apoiado na exploração do trabalho vivo sob o modo de produção. Segundo esse autor, a acumulação flexível do trabalho, no capitalismo, também está ligada ao dinamismo dos avanços tecnológicos operacionais e organizacionais desse sistema, que lhes é intrínseco, afirmando que “o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força

de trabalho, que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável mesmo nos países capitalistas.” (HARVEY, 1998, p.179).

As consequências desse tipo de operacionalização e de organização tecnológica sobre o processo produtivo nas transformações no processo de produção transformam e afetam o mundo do trabalho. Para Antunes (2001), uma das consequências disso é a diminuição do operariado manual e fabril e, ao mesmo tempo, a geração do aumento da precarização do trabalho, com a expansão do trabalho parcial, temporário e terceirizado.

O aumento do trabalho feminino, com salários geralmente mais baixos; o aumento do assalariamento no setor de serviços; a exclusão de jovens e velhos do mercado de trabalho; o aumento da exploração do trabalho infantil; o aumento de desemprego estrutural e maior diversificação na produção em escala mundial de mercadorias, também compõem o quadro das demais consequências de toda essa situação.

Por tudo isso, os autores acima citados, em especial, Antunes (1995), analisam que o mundo do trabalho não caminha para um processo de eliminação da classe trabalhadora, e sim, *mais*, para o avanço da precarização, intensificação e diversificação das relações de trabalho.

Assim, fazer uma relação da crise do capital com as transformações que vêm acontecendo sobre o trabalho docente significa dizer que essa vem se materializando por meio de profundas mudanças no próprio sentido do trabalho, que segue a lógica da economia de mercado como orientadora de todo o processo de produção do conhecimento, a ser regulado pelo Estado no interior das instituições de educação, especialmente, dentro das universidades públicas brasileira.

Desde a década de 1970, fica bem mais visível que as transformações do trabalho seguem por meio de iniciativas de mercado em todo o processo produtivo e tendem a influenciar a organização das forças e das relações de trabalho. De acordo com Antunes (2001), e seguindo as ideias de Marx, tais transformações nos indicam que o trabalho é produto da natureza e da própria produção humana. É ele quem regula, de forma complexa, toda a reprodução social integrada ao ambiente natural, aos instrumentos e aos conhecimentos na sua mais ampla dimensão.

Para Mézaros (2005), o trabalho, ao ser concebido como produto do humano e das relações de poder existentes no contexto da sociedade capitalista, se concretiza para racionalizar os recursos materiais, visando à garantia da totalidade das condições sociais do ser social conjugadas estas com as mediações primárias e as secundárias para a sobrevivência do homem.

Nesse contexto, a transformação sobre o sentido do trabalho vem se dando na relação da crise do sistema-mundo que integra capital-sociedade- educação- estado e trabalho, articulados, segundo Mézaros (2005) por mediações primárias inerentes ao indivíduo. As mediações primárias e as secundárias sobre o trabalho nos possibilitam também entender a categoria trabalho mediada por outras categorias como *totalidade, relação de sistemas com o capital, processo produtivo e alienação*.

Logo, o trabalho é a principal atividade humana e serve como produto valorativo de uso que é independente de processos burocráticos, também mediados, por outro lado, de acordo com um movimento que segue outra lógica secundária, segundo a ordem social imposta pelo sistema capitalista, para o favorecimento das relações de produção e do funcionamento do papel alienante e exploratório das forças produtivas.

Dessa forma, segue o entendimento de Marx (2004), ao afirmar que o sistema se auto-reproduz, gerando não somente a subordinação dos indivíduos para ajudar na sua estabilidade, mas na sua necessidade de expandir o homem como produto determinante no valor de uso e de troca, o que concretiza o ser humano como uma mercadoria, tendo toda a produção transformada e dominada pelo sistema capital-trabalho.

Para Antunes (1995), a alienação do trabalhador é uma condição imposta que separa objetivamente o processo da produção humana. De um lado os meios de produção; de outro, o trabalho personificado, “destinado a estabelecer como o capital historicamente dominante quer construir a identidade do sujeito e suas funções produtivas fragmentárias.” (p.21).

Os trabalhadores vêm desenvolvendo um conjunto de atividades consideradas produtivas e improdutivas de interesse do capital: tanto as que se referem aos bens de consumo material quanto à produção do trabalho imaterial, em diferentes tempos, espaços e situações que integram a estrutura do capitalismo para a geração de mais-valia.

A produção do conhecimento que gera mais-valia, trabalho imaterial, no marco do capitalismo, se transforma em mercadoria, sendo demasiadamente utilizada como um produto de consumo; portanto, sua demanda deve se centrar visando à intensificação da exploração das forças produtivas, a exemplo do que vem acontecendo com o trabalho docente.

Entendemos que esse padrão de utilização do conhecimento transformado em mercadoria viabilizaria certo controle sobre a crise; ao mesmo tempo, garantiria um crescimento na economia capitalista, sobretudo, dos países centrais do sistema, interessados em sustentar, por certo período, uma política de pleno emprego (contratos temporários) e de flexibilização de direitos, tal como vem sendo experimentado em países de ocupação periférica do capitalismo.

Tendo uma visão dialética da crise, Mancebo (2007) afirma que o próprio capitalismo impõe aos trabalhadores constantes formas de desafios, inquietação, contestação e organizações contra a ideologia dominante, além da plena clareza sobre os limites do sistema em função da sua própria origem e natureza econômico-social e as necessidades históricas para sua manutenção, expressas em características básicas, tais como o *individualismo*, o *lucro*, a *competitividade*, a *eficiência* e a *eficácia de mercado*.

Tais mudanças de caráter do Estado se dão em função do cenário histórico global, no qual se inserem as políticas para a educação, no Brasil, o que se constitui em respostas consoantes com a reestruturação dos processos produtivos, que, por sua vez, nada mais são do que uma tentativa do capitalismo de superar sua última grande crise estrutural, estourada no início da década de 1970 e que se arrasta, no momento de elaboração dessa pesquisa, com a crise econômica de 2008. (MANCEBO, 2007).

Logo, diante das transformações e implicações dentro do marco regulatório da crise do capital, não há condições de se entender as suas repercussões sobre o trabalho docente de forma desarticulada do contexto das relações entre capital, Estado e trabalho.

2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Este capítulo versa sobre a precarização do trabalho docente na Educação Superior, considerando os sentidos convergentes e divergentes entre as diversas posições teórico-metodológicas que vêm sendo construídas sobre as categorias *precarização*, *proletarização* e *profissionalização* no trabalho docente. Tendo por base as transformações no mundo do trabalho que vêm ocorrendo, sobretudo, a partir dos anos de 1970 e, mais especificamente, nos anos seguintes da década de 1990, visto que o Estado, a sociedade e a universidade seguem tais transformações que acompanham, também, as discussões relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento da Educação Superior do país, no marco do projeto neoliberal.

Essa situação vem, paulatinamente, contribuindo para que a universidade, no contexto atual, especialmente, por meio do trabalho realizado pelos docentes, siga se estruturando para dar conta de um novo funcionamento da Educação Superior, no âmbito dos poderes federal, estadual, municipal e do setor particular, não somente com a intenção de formar os trabalhadores para ocuparem determinados espaços, postos e/ ou, locais de trabalho, mas para que esse nível superior da educação, como responsável pela produção do conhecimento acadêmico, científico e tecnológico, esteja cada vez mais a serviço de interesses que se situam para além de uma visão formativa, por se tratar de uma instituição que, dentro de uma visão de mercado, se torna uma nova fonte de empreendimento e lucratividade do sistema econômico em sua relação com o capital nacional e internacional.

Logo, toda a política de Educação Superior que vem sendo pensada e gestada para a universidade, com a participação do Estado, dos governos e com a ingerência dos organismos internacionais que se voltam para o trabalho docente, deverá estar à frente da constituição não somente do novo papel e/ ou, função que deverão exercer a instituição universitária e os docentes que nela atuam, seja como agentes responsáveis seja como sujeitos individuais, ao invés do sentido coletivo que a ação docente deverá exercer para que se desenvolva o

crescimento das economias dos países, o que, inclusive, tem a ver com o que já foi explicitado, no capítulo anterior, em se tratando das reformas estruturais do Estado e da Educação Superior.

Além disso, de acordo com as recomendações, por exemplo, dos organismos internacionais, podemos analisar que, nesse contexto de transformação da universidade, a precarização do trabalho docente segue a orientação de uma política de Educação Superior que se relaciona e/ ou, se volta principalmente para o compromisso de que seja realizada a expansão da oferta de vagas e de matrículas. Isso vem gerando, conseqüentemente, uma diversificação tanto na forma dos contratos de trabalho, mediante o crescimento da contratação temporária de docentes para dar conta daquela expansão, quanto para que os resultados esperados das atividades de ensino, pesquisa e extensão se efetivem mesmo com a realização de um trabalho docente precarizado, que acontece de diversas formas, tal como o presente capítulo se propõe identificar.

2.1 O trabalho docente precarizado por meio do contrato temporário na Universidade

A (des)regulação dos direitos trabalhistas e as novas formas de organização e de gerenciamento do trabalho que ocorreram nas mais diversas categorias, inclusive na categoria docente, podem ser entendidas como causa e efeito das políticas neoliberais que vêm produzindo toda uma mudança no trabalho, de modo geral, e no trabalho intelectual, em especial. Miranda (2005), a esse respeito, afirma que

A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, através da imposição de sua forma organizativa da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital. O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual

inalienável, oculta as origens históricas de seu processo de proletarização. (MIRANDA, 2005, p. 15).

Isso demonstra que o trabalho docente é tratado com maior ou menor ênfase conforme o avanço do processo de precarização, na educação, e do neoliberalismo, no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990, quando se intensificam as discussões sobre a situação de classe e de *status* ocupacional do trabalhador docente no sentido da sua proletarização e dos aspectos que se contrapõem à reformulação da docência e seus modos de profissionalização.

Como exemplo, citamos Fiod (2005), que ilustra a questão da profissionalização no âmbito da profissão docente, quando se refere ao trabalho docente no contexto da Rede Pública Estadual de Ensino, em Minas Gerais, ao analisar que

A profissão docente passa a ser vista como algo que exige conhecimentos e competências particulares adquiridos graças a rigorosos estudos sistemáticos. Por conseguinte, começa-se a rejeitar a noção segundo a qual o trabalho docente depende de vocação e de aptidão dos indivíduos. A modernização do Estado, conjugada com as forças políticas contidas no processo industrial - na relação capital e trabalho -, provoca rupturas com a profissionalização vista como sinônimo de profissão de fé. O professor, na década de 80, além de se reconhecer como profissional da educação e, portanto, com direito a uma carreira profissional, percebe-se como um trabalhador. (FIOD, 2005, p. 3).

Entendemos, a partir dessa análise de Fiod (2005), que está havendo uma manifestação mais ampla sobre o sentido do trabalho docente, em se tratando dos elementos condicionantes da profissão e da profissionalização, considerando as mudanças decorrentes do mercado econômico e da inserção dessa profissão nas políticas de geração de trabalho e de emprego e nas relações com as medidas mais gerais e mais específicas, como a gestão das políticas educativas no contexto neoliberal.

Segundo Augusto (2005), após detalhada análise sobre os efeitos da política de “choque de gestão” sobre a escola pública, em todas as suas dimensões, ocorrida no governo de Minas Gerais, constatou-se que a precarização do trabalho docente está assentada na situação de classe dos trabalhadores docentes da Educação Básica mineira, mediante os processos de proletarização vividos no contexto do sistema estadual de ensino nesse Estado e que contradizem a defesa de todo um aparato para a garantia da profissionalização docente, na

estrutura e no funcionamento de condições de progressão profissional na formação, valorização salarial e condições de trabalho.

Os trabalhos de Fiod (2005) e Augusto (2005) tratam, também, das condições de trabalho nas redes estaduais de ensino, respectivamente, dos Estados de Santa Catarina e Minas Gerais. Em ambos os Estados, um dos problemas cruciais é o aprofundamento da deterioração das condições de trabalho dos docentes por meio, dentre outras situações, da expansão do contrato temporário.

Como política de Estado para o sistema público de ensino, isso resultaria em: i – Índices elevados de docentes recebendo salários baixos; ii – Grande número de trabalhadores do serviço público sem estabilidade de emprego; iii – Intensificação das jornadas de trabalho por hora-aula com alta intensificação do trabalho; iv – Crescimento do número de docentes, na esfera do serviço público da área de educação desses Estados, com o acúmulo das chamadas doenças ocupacionais; v – Elevada modificação na organização do trabalho escolar; e vi – Intensificação da flexibilização do trabalho e a ausência de direitos trabalhistas. Augusto (2005) esclarece essas circunstâncias:

As condições de trabalho do contexto escolar estão distanciadas do que se deveria esperar, e que seriam desejáveis, para realizar um bom trabalho pedagógico. Os docentes são submetidos a situações de extrema dificuldade, tendo que se submeter a outros trabalhos para ampliar rendimentos, o que agrava a intensificação. Os baixos salários, situações de violência, restrição de oportunidades de desenvolvimento profissional, a flexibilização de direitos e vantagens, assinalam a precariedade das condições de trabalho na REE/MG. (AUGUSTO, 2005, p. 13).

Para Fiod (2005), a constituição do magistério como profissão, através da história das Constituições Federais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 – LDB), chega aos dias atuais com uma conclusão ambígua acerca da situação de classe do professorado.

Ferreira (2010), também, leva a cabo uma análise histórica do trabalho docente semelhante à de Fiod (2005). De que, o trabalhador docente como parte da classe trabalhadora explorada dentro desse sistema capitalista que estar dividido em classes, também estar exposto a todas as mazelas de precarização. Isso ajuda na modificação sobre a natureza do seu próprio trabalho, para que esse trabalhador, o docente, estar pautado na sua autonomia

científica sobre o que ele mesmo produz em forma de conhecimento, cuja as bases materiais e imateriais se centram na produção intelectual e que lhes permite também, ter autonomia política e didático-científica em termos dos conhecimentos ora produzidos na e para a sociedade.

O conhecimento sobre a importância da autonomia existente no trabalho docente ajudaria com que os docentes se identifiquem como uma parte da classe trabalhadora que em função das condições de trabalho em que estão condicionadas dentro de uma sociedade capitalista que é de classe, os permita saber sobre como estão situados as suas condições proletárias de trabalho, considerando as situações sobre as condições estruturais de trabalho em que estão postos.

As mudanças no mundo do trabalho constituem o fator impulsionador do giro em direção à proletarização docente. Esse movimento, a partir dos fatores econômicos e da autonomia docente sobre o seu trabalho, leva à conclusão de que a “[...] proletarização é fruto de uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu status, nas classes médias, em direção ao status e condições de vida de setores proletarizados.” (FERREIRA, 2010, p.7).

A perda da autonomia docente é vista como o principal elemento da proletarização. Sem autonomia, e dependendo das ingerências do Estado por meio das medidas de regulação e avaliação do trabalho material e imaterial, o trabalho docente sofre as pressões do mundo do trabalho e o seu controle econômico e social mediante iniciativas como a aplicação de uma política de redução salarial, em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como consequência a intensificação dos processos de proletarização da docência.

Uma vez que o docente tem seu trabalho modificado e reestruturado sob a ótica da produção e da acumulação das riquezas do capital, sendo o Estado gerenciador desse interesse, contraditoriamente, essa condição faz com que a docência, no marco do sistema capitalista e segundo as orientações neoliberais, contribua para que o professor, de forma processual, se assuma não só como um produtor de conhecimento, mas, também, se condicione a se entender como um sujeito proletário – um trabalhador que, tanto quanto outro trabalhador que, na esfera do poder econômico e das relações produtivas do sistema, também tem apenas a sua força de trabalho para vender como troca.

O docente, ao não possuir autonomia própria para trabalhar como profissional liberal, precisa dos meios de produção – neste caso, da escola ou da universidade – para realizar o seu trabalho, possuindo apenas um dos principais elementos como ferramenta do seu trabalho que é o conhecimento produzido e que, no marco desse sistema, tem seus resultados apresentados cada vez mais de forma precária.

A “profissionalização versus proletarização”, na perspectiva de oposição entre os dois polos, segundo Miranda (2005), é também criticada, com muita propriedade, por Fontana e Tumolo (2006). O centro da polêmica desses dois autores, como praticamente toda a produção das últimas duas décadas acerca da natureza do trabalho docente e da situação de classe desse tipo de trabalhador, está fundamentado em *O Capital*, de Marx.

Para Marx (2004), o processo de trabalho e o processo de produção de capital estão relacionados, mas não se confundem entre si. Logo, a questão da proletarização do trabalho docente, entendida como a precarização das condições de trabalho, está ligada às relações de trabalho dentro da produção capitalista e não com a situação de classe, diretamente ligada dos docentes.

Assim, estaria sendo um equívoco utilizar o termo *proletarização* como sinônimo de precarização. O mesmo se pode dizer do uso do termo “profissionalização”, muito utilizado em referência às condições ideais de trabalho, no que tange ao controle e ao planejamento do processo de trabalho, a bons salários, à formação profissional elevada, e como sinônimos de classe média ou pequena burguesia, como vimos nas citações de Fiod e Miranda.

Entendemos que, na realidade, os trabalhadores docentes se definem como proletários produtivos ou improdutivos, dependendo do papel que assumem na produção de capital e no seu processo de valorização, isto é, se geram mais-valia ou não, o que não coincide somente com o fato de ser assalariado, trabalharem sob péssimas condições e estarem desprovidos dos meios de produção.

Todo trabalhador produtivo é necessariamente assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é necessariamente produtivo. Considerando o pensamento de Marx (2004), a produtividade está relacionada à produção de mais-valia. Logo, entendemos que, dentro dessa perspectiva, essa máxima valerá, também, para as análises sobre o trabalho docente.

Fontana e Tumolo (2006) tratam da problemática da natureza de classe do trabalho docente, chegando à mesma conclusão a propósito da proletarização como uma tendência presente, hoje, no trabalho docente, em todo o país.

Para Trópia (2007), a condição de classe dos docentes se localiza na condição de classe dos trabalhadores não manuais. Trópia diz que esses trabalhadores, na atual fase monopolista do capital, perdem a distinção estabelecida por Marx (2004) entre trabalho manual e não manual. As tarefas científicas, que necessitam de um alto grau de esforço intelectual, perdem espaço na produção e tornam-se atividades repetitivas e rotineiras, a ponto de a atividade intelectual não manual realizar-se de maneira manual.

Outro posicionamento polêmico de Trópia (2007) é a defesa da unidade entre trabalhadores produtivos e improdutivos, ao compreender que os chamados “improdutivos” indiretamente são produtivos ao capital, logo pertencentes à classe proletária, localizando a atual condição do trabalhador docente como um trabalhador “não manual” e “improdutivo”, historicamente caracterizado dessa forma. Diante das mudanças no mundo do trabalho, esses termos perdem valor de essência, conforme afirma:

Trabalhador improdutivo e classe média não seriam conceitos coincidentes, pois a posição comum no processo social de produção – ou seja, o fato de não participarem diretamente do processo de produção de mais-valia, ao contrário dos produtivos – parece-lhe insuficiente para produzir uma orientação ideológica e política comuns. (TRÓPIA, 2007, p. 8-9).

Para Soares (2007), a articulação entre a formação do docente e o debate referente à profissionalização, de um lado, apresenta as contradições dos organismos multilaterais, materializada na visão aligeirada, fragmentada e esvaziada que reveste as ações voltadas para a formação; ao mesmo tempo, de outro lado, demonstra a existência de um docente reflexivo, pesquisador, profissional.

Para as ações de formação inicial e continuada, Soares (2007) utiliza a categoria *trabalho* com base nos referenciais de Marx, fazendo relação com outros elementos para falar sobre o conceito de conhecimento tais como: i - a construção da consciência de classe; ii – a sociabilidade na produção do trabalho; iii – a produção de uma linguagem de classe cada vez mais significativa nas diferenciações entre os interesses de uma classe sobre outra; iv – a

reflexão sobre a realidade concreta dos processos existentes de exploração da mão de obra entre os controladores e os executores dos processos de trabalho e produção; v – a escolha de classe por um determinado projeto de classe voltado para o desenvolvimento também de um determinado tipo de sociedade e de um sistema; vi – a liberdade de escolha dos trabalhadores e da burguesia sobre os seus destinos; vii – o processo de interação com os determinados tipos de conhecimentos para que se entenda a serviço de que e de quem esses estão sendo construídos; viii – o produto das relações sociais históricas que se dão por contradições e na coletividade, tendo por base a luta de classes.

Soares (2007) apresenta, também, os referenciais de Marx para um estudo privilegiado, por meio da utilização da categoria trabalho e sua relação com o trabalho docente, como uma alternativa para a superação da alienação e do estranhamento próprios ao modelo capitalista de produção, para a construção de uma sociedade plenamente humana, justa e igualitária, destacando as ideias de Marx e aprofundando os estudos sobre o trabalho docente, os conhecimentos e os processos educativos de construção de saberes e de aprendizagem.

Quanto às questões sobre trabalho material e não material, concreto, abstrato e o trabalho no seu sentido ontológico, Soares (2007) afirma a relação disso com o modo pelo qual os homens produzem sua própria humanidade e sua existência. Para Saviani, o trabalho contribui para uma ação consciente e se torna cada vez mais de classe, nas relações sociais e históricas construídas na coletividade, como cita:

[...] quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção esta sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não- material, isto significa que a atividade que o constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção. (SAVIANI, 2007, p. 106).

Além disso, Soares (2007) defende um modelo de produção do conhecimento contra-hegemônico representado pelos interesses das camadas trabalhadoras contrárias às formas de elaboração e produção científica e de conhecimentos no marco do sistema capitalista. Apresenta as possibilidades, na lógica de Marx, do trabalho docente, enquanto produção não

material, no intervalo entre produção e consumo, quando o resultado não é da produção; exemplificando, a aula, o serviço médico e a apresentação de uma peça de teatro.

Além dessas possibilidades, Soares (2007) faz outra referência ao trabalho não material, vinculando-o à abstração da produção da vida humana e recuperando os saberes para o interior dos processos educativos como resultados das aprendizagens e dos conhecimentos que são de interesse e significativos para as intenções das pessoas que vivem na realidade concreta, aprofundando o conceito de conhecimento e a sua construção no trabalho docente, no sentido ontológico, evidenciando as suas formas e funções, na sociedade capitalista, e recuperando novamente as elaborações de Marx, de acordo com a categoria trabalho.

O trabalho precarizado, na medida em que, através da apropriação do trabalho vivo pelo aparelho estatal, faz com que ocorra perda cada vez maior do controle que o docente deveria exercer e, ou, deveria ter sobre o que produz, sobre os processos, as centralidades da produção do conhecimento e as funções que exerce, de modo a firmar seu papel e sua função a serviço dos interesses da sociedade, contrários aos interesses do mercado na produção dos conhecimentos e, mais diretamente, controlado pelo próprio trabalhador.

A configuração do trabalho docente precarizado, que vem acontecendo no marco do capitalismo, é uma consequência das transformações políticas e econômicas. Costa (1995) afirma que a precarização na docência relaciona-se às mudanças na produção científica e tecnológica, desencadeadas a partir do século XX e que são evidenciadas por análises marxistas, em se tratando das modificações históricas sobre o modo de produção que condicionam as alterações de todo o processo produtivo

[...] as mesmas categorias utilizadas para exercer a crítica ao processo de trabalho fabril são empregadas para evidenciar a transformação dos professores em trabalhadores proletarizados. A teoria da proletarização dos docentes toma como base a similaridade entre o trabalho docente nas universidades e o trabalho dos operários nas fábricas e os efeitos produzidos, nestes dois contextos pela introdução da lógica racionalizadora. Assim como na empresa, na universidade também a racionalização, que implica entre outras coisas, em divisão do trabalho e erosão da autonomia, produz desqualificação e resistência entre os agentes. (COSTA, 1995 p. 224).

Ao partirmos sobre um ponto de vista político e econômico, segundo as afirmações de Costa (1995), observamos que, no caso da intervenção do Estado na Educação Superior, a

precarização do trabalho docente com ênfase na política de contratação temporária em seus diferentes tipos, não somente fragmenta ainda mais a organização de trabalho no interior da categoria docente, como ainda pode interferir na modificação do modo de produção e na legitimidade da docência universitária como profissão, no que concerne ao trabalho científico, técnico, político e cultural e no que tange à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nesse trabalho realizado na Educação Superior, especialmente, nas universidades. Ao contrário, todo o problema de precarização do trabalho docente nesse nível educacional, com a contratação temporária, pode ajudar a legitimar todo um processo de fragmentação da categoria docente, da sua profissionalização e da intensificação na perda dos seus direitos trabalhistas, sociais e acadêmicos.

O termo “precarização” tem sido utilizado para designar a problemática do emprego e das relações de trabalho expressas pelo desemprego, pela flexibilização e pela desregulamentação do trabalho (perdas dos direitos trabalhistas), que se manifestaram por meio das crises e da conseqüente reestruturação do capitalismo, nas últimas décadas do século XX (CASTEL, 2009). Segundo Mészáros (2008), a chamada flexibilização em relação às práticas do trabalho, que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de desregulamentação, equivale, na realidade, à precarização da força de trabalho. Devem-se sublinhar uma maior diferenciação no rendimento dos ocupados, advinda de novas formas de uso e remuneração da força de trabalho, e a ampliação da pobreza, o que implica um processo de exclusão, muito maior do que de integração social. Neste sentido, a precarização do trabalho permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produzem, no final do percurso, a sua desfiliação (CASTEL, 2009).

De acordo com Oliveira (2007), a precarização e a instabilidade do emprego no magistério público ocorrem sob a forma de contratos temporários de trabalho (que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos), arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários; perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado, principalmente as reformas administrativas e previdenciárias.

A precarização do trabalho docente, segundo Mancebo (2007) é o tema mais recorrente nas pesquisas da área, as quais, ao se referir à precarização, remetem, isoladamente ou de forma combinada, à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho

do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. Enfim, as pesquisas retratam, segundo Mancebo (2007), uma situação de pauperização, que empurra a categoria docente, inserida, em seus primórdios, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores muito mais proletarizados, se considerarmos as diferenças nas condições e situações degenerativas de trabalho.

Quanto à precarização e à proletarização do trabalho docente, na Educação Superior, é importante salientarmos que, na universidade pública e na fábrica, esses processos se dão de formas distintas, em função das especificidades dos conhecimentos técnicos, dos substratos ideológicos e do fato de que o modo de mobilização e a luta dos trabalhadores se efetivam com estratégias de ação política que se diferenciam na forma de atuação dos trabalhadores nesses dois espaços, no que se refere às suas formas de resistência e à organização das suas entidades sindicais.

Além disso, os ataques do sistema capitalista também se dão por diferentes estratégias e táticas, considerando os seus distintos postos e locais de produção, que diferem. Embora a precarização seja uma realidade que compromete intensamente o trabalho docente, na Educação Superior pública, o principal agravante como determinante para a compreensão dos rumos do trabalho docente no magistério superior público, como bem cita Dalila Oliveira (2007), é a sua a proletarização técnica.

A existência de docentes temporários é uma situação que pode ser identificada como reflexo da atual política educacional de precarização da profissão docente, pela forma de funcionamento das condições de trabalho, sem que isso represente a geração de uma política de emprego e melhorias na remuneração salarial.

De acordo com a explicação de Costa (1995), a precarização na profissionalização do trabalho docente, num contexto de classe, se configura como fenômeno de ordem política e econômica determinado pelo Estado, motivador dos conflitos em razão das diferenciações no modo de produção do trabalho intelectual, conseqüentemente, ocasionando a ampliação dos problemas de desigualdades de condições de trabalho para a categoria. Laranjeira (1995 *apud* COSTA, 1995) posiciona-se contra o equívoco de ignorar-se a questão de classe em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais como a brasileira.

Por outro lado, Costa (1995) defende capital, trabalho e educação como categorias estáticas, como se a sociedade estivesse vivendo o fim do trabalho e, conseqüentemente, o fim da classe trabalhadora. Para Antunes (2000), essa é uma visão positivista que se contrapõe às análises marxistas sobre as relações de trabalho e o processo produtivo, analisando que as mudanças têm sido históricas em função da realocação capitalista, não estando apenas nas fábricas, como aconteceu no século XIX; contudo, o seu avanço possibilitou a multiplicação e a expansão de trabalhadores proletariados em outros setores, como é o caso da educação.

Entendemos que a noção de *proletariado* está ligada à totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e despossuídos do seu meio de produção. Os anos de 1980, 1990 e 2000 evidenciaram, com maior intensidade, que há trabalhadores desenvolvendo um conjunto de atividades consideradas tanto produtivas quanto improdutivas de interesse do capital, no que se refere seja à produção seja ao consumo, em diferentes tempos, espaços, situações na estrutura social do capitalismo, na compreensão de que

[...] a classe trabalhadora hoje não se restringe somente aos trabalhadores manuais diretos, mas a classe trabalhadora hoje incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho em troca de salário. Mas ela é hoje centralmente composta pelo conjunto de trabalhadores produtivos que são aqueles, lembrando de novo Marx, que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital. Ela tem o papel central no processo de produção de mais-valia. (ANTUNES, 2004, p. 197).

Antunes (2004) enfatiza que, no capitalismo atual, para a obtenção dessa mais-valia é interessante ser conservada a presença de trabalhadores produtivos o improdutivo, formado pelo trabalho consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca e no âmbito do qual se desenvolvem os serviços de uso público tradicional, é, porém, considerado como elemento morto diante do interesse de obtenção do lucro e da mais-valia.

As mudanças no mundo do trabalho, como variabilidade e descontinuidade ocupacional, desconexão entre formação e efetivo exercício profissional, tendência à redução na jornada de trabalho, deslocam o foco, na biografia das pessoas, do trabalho para outras instâncias propícias a constituir as identidades coletivas e a organização política e cultural das sociedades. Surgem novas formas de polarização social como, por exemplo, assalariados/as versus empregados/as, temporários/as ou desempregados/as: e verifica-se ‘a transição

de um paradigma das formas de vida' baseado em valores pós-materialistas. (COSTA, 1995, p. 188).

Na medida em que se evidenciam as mudanças na sociedade contemporânea pós-industrial do capitalismo de produção para o de consumo, surge, conseqüentemente, a caracterização de práticas voltadas para os interesses cada vez mais distintos em uma mesma categoria, que passa a se preocupar com o crescimento profissional, pessoal e individual.

Essa situação contribui para o entendimento de que as classes sociais estão sujeitas às modificações históricas e socioeconômicas, de acordo com o seu modo de produção, das situações de poder e das modificações nas relações com o mundo do trabalho, em sociedades industrializadas. Deve-se mencionar que

[...] não podemos esquecer que mesmo nas sociedades capitalistas altamente industrializadas continua presente a lógica do lucro e a conseqüente dominação econômica. Aliás, é considerando que na sociedade capitalista a esfera econômica ainda é aquela em função da qual são projetadas as necessidades que produzem mudanças e ajustes nos sistemas de idéias, na política e na cultura, que muitas/os autoras/es têm polemizado em torno da crítica ao conceito de classe. (COSTA 1995, p. 189).

A dinâmica do conceito de classe baseia-se nas atuais mudanças do modo de produção e de organização do trabalho, na sociedade capitalista industrializada, nesta provocando modificações, devido aos mecanismos que surgem em função do aceleramento de atividades burocráticas, prestação de serviços e alterações existentes nas práticas profissionais.

A racionalidade capitalista, vista de acordo com essas alterações, disfarça os impactos de exploração caracterizados na relação capital-trabalho-educação, podendo ser exemplificada pela existência dos contratos temporários, uma possibilidade mais viável de garantir subemprego, "trabalho" precarizado e proletarizado, a fim de não ser evidenciado, pela sociedade e, no caso da pesquisa ora relatada, pelos próprios docentes, que isso não significa política de geração de emprego, mas a perspectiva de que é melhor do que ter profissionais desocupados – um modo de entendimento sobre a precarização e a proletarização dos trabalhadores, na medida em que

[...] a classe trabalhadora se apresenta fragmentada, complexificada e heterogeneizada. Mudaram o conteúdo do trabalho e as exigências para o trabalhador. Ao lado da exigência de um trabalhador polivalente qualificado, nós temos um crescimento constante do trabalho precarizado, terceirizado, e um aumento do trabalho informal. Por outro lado, a flexibilidade no contrato de trabalho traz conseqüências diretas em perdas dos direitos já conquistados. (FRIGOTTO, 2003, p.61).

A dispersão dos trabalhadores para a informalidade pode ser identificada com a expansão do subemprego, contribuindo significativamente para o aumento das desigualdades sociais e econômicas produzidas nos moldes atuais do capitalismo.

Para a definição da melhoria nas condições de trabalho, na Educação Superior, o sentido da precarização do trabalho docente, nas universidades públicas, sobretudo, por meio da contratação temporária, sob uma ótica mais global das políticas para esse nível educacional que vêm sendo desenvolvidas pelo sistema e em consonância com as decisões das administrações das universidades, não poderá estar dissociado da concepção sobre a luta de classe dos docentes e muito menos centrada apenas nas relações acadêmicas e didático-pedagógicas existentes no âmbito dessas instituições.

2.2 *Proletarização X profissionalização com a contratação temporária de docentes.*

A perda de controle sobre o processo e o produto das relações de produção como forma de proletarização técnica do trabalho docente, segundo Rodrigues (2002), se dá em função dos salários pagos aos trabalhadores. Pois, quanto maior for a exploração do valor produtivo, maiores são as possibilidades da proletarização ideológica sobre, também, o que pensam, o que fazem e, ou, como se organizam e se estruturam os docentes como sujeitos ativos do seu próprio fazer profissional.

Além do forte controle do fazer docente por parte do sistema educacional, a proletarianização ideológica facilita que os docentes, especialmente, aqueles contratados temporariamente, não se deem conta dos sentidos do seu próprio trabalho como produção do conhecimento intelectual orgânico, para, como bem defendia Antonio Gramsci, estar a serviço da sociedade civil, como contraponto e enfrentamento do poder hegemônico estabelecido pela lógica do Estado capitalista.

Sem isso, o exercício da docência seguiria comprometida e perderia a sua própria autonomia sobre os sentidos próprios desse trabalho, de modo que conseguir estabelecer e firmar o caráter epistêmico e gnosiológico da profissão, bem como a identificação das péssimas condições de remuneração profissional que evidenciam o trabalho precarizado como medida política do Estado, seria menos objetivada entre os docentes.

Para Enguita (1991), a proletarianização do trabalho docente é um processo que acontece nas diversas instâncias de atuação profissional, que tem a ver com as mudanças no mundo do trabalho e está relacionado com a perda de controle sobre o processo e do produto, os fins e os meios do trabalho docente.

No caso das relações de trabalho às quais estão submetidos os docentes de contrato temporário, seja em função das situações e interações adversas em que esses produzem, seja pela própria natureza precária das suas condições de trabalho, e considerando as atividades políticas, técnicas, pedagógicas e acadêmicas que aqueles desenvolvem, de forma direta ou indireta e na relação com o Estado como agente empregador, a proletarianização do trabalho docente se instala em decorrência da forma como uma parte da categoria está envolvida com a produção do trabalho intelectual e material.

Enguita (1991) afirma, ainda, que a regulação das diferenciações nas condições econômicas e nos espaços de atuação do trabalhador docente provoca, também, diferentes concepções sobre qual deve ser a natureza do trabalho docente. Fato esse que leva ao entendimento da condição intermediária como estão inseridos os professores de contrato temporário no trabalho docente, no que se refere às formas de produção do conhecimento, mediante as contradições que os afetam.

O sentido da proletarização do trabalho docente pode ser analisado dentro de uma visão estruturalista-funcionalista com base na sociologia das profissões, sendo influenciado tanto pelo Estado quanto pela sociedade de modo geral, sobre a importância do trabalho como uma categoria geral, seja para a geração de resultados das forças produtivas, no contexto do sistema capitalista, através da mais-valia que é gerada e que envolve a relação capital-trabalho-educação, seja pela maneira pragmática às quais a produção do conhecimento considerado útil deve servir para a manutenção do sistema.

Na perspectiva estruturalista-funcionalista, Costa (1995) afirma que o trabalho docente como profissão é desvelado na ocupação dos processos de profissionalização, por não ser revestido de requisitos reconhecidos da atividade profissional. Johnson e Larson (*apud* COSTA, 1995) defendem ser essa uma visão de profissão estática, que encobre as ambiguidades existentes, uma vez que não introduz a noção de poder no trabalho docente como elemento preponderante para a compreensão dessa profissão.

A visão estruturalista-funcionalista impõe os valores da relação capital-trabalho-educação a ser mantida pelos docentes, de modo geral, como resultado das forças produtivas, relacionadas aos papéis ocupacionais e operacionais, segundo as exigências de uma sociedade produtiva. Logo, devendo estar de acordo com os interesses de quem recebe a mão de obra integrada ao sistema valorativo que se identifique aos interesses de uma sociedade produtivista e de mercado.

Nesse sentido, o trabalho docente, no contexto das profissões, se identificaria distintivamente com as diferenciações de cada ocupação existente, segundo os estruturalistas-funcionalistas, centradas em atributos constitutivos definidos pela sociedade sobre toda e qualquer profissão. Desse modo, o trabalho docente vem convergindo no sentido de ser configurado como uma profissão, que inclui os seguintes atributos: – existência de um campo de conhecimento abstrato e complexo, cujo domínio requer um aprendizado formal e prolongado; – uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; – uma orientação para as necessidades da clientela; – um código de ética; entre outros.

A partir de uma visão foucaultiana, Larson (*apud* COSTA, 1995) argumenta que a profissão está ligada ao campo do discurso relacionado ao poder e à dominação, situando a

ideologia do profissionalismo como elemento constituinte legitimador do poder social consolidado nas estratégias de monopólio privado do conhecimento. Segundo essa visão, os profissionais se fortalecem, também, porque a posse de um conhecimento específico lhes confere a atribuição social de elaboração do discurso sobre esse conhecimento.

O trabalho docente, na Educação Superior, especialmente, na universidade, ao ser admitido e reconhecido pelo Estado e pela sociedade como profissão, segue a profissionalização no sentido da determinação pela competência técnica e intelectual respaldada pela sociedade, que lhe atribui autoridade para a definição dos rumos sobre a realidade, símbolos sociais, domínios teóricos e práticos, condicionados pelo saber científico.

O sentido do trabalho docente, com a profissionalização, vem sofrendo mudanças que vão da concepção neutra e burocrática sobre todo o trabalho docente desenvolvido – no caso da universidade, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão – vem convertendo a natureza de classe a uma dimensão social e política do trabalho docente, sobretudo, quando ocorre a necessidade de se lutar em defesa da valorização profissional.

Essas lutas vêm sendo uma das principais tarefas, por exemplo, do movimento docente, nas duas últimas décadas, mediante o impacto do contexto neoliberal sobre as políticas de educação, quando estas se contrapõem às definições de profissionalização às condições e medidas que estão sendo tomadas pelo Estado para a valorização do trabalho docente, que vêm se materializado muito mais como política de desvalorização, precarização e desmonte da Educação Superior, como bem observam Chaves (2008) e Mancebo (2007), ao analisarem as políticas de Estado voltadas para o desenvolvimento do trabalho docente nesse nível educacional.

Fica evidente que esse “novo” formato do trabalho docente, em forma de profissionalização, na Educação Superior, defendido pelo Estado, está em processo de disputas políticas e ideológicas bem como de concepção, como tem apresentado criticamente o movimento docente, de forma direta e indireta, a propósito das diferentes concepções sobre a Educação Superior e da atenção dada ao trabalho docente. A esse respeito, interessa o registro de Campos (2002, p. 16):

Embora essa temática não seja nova, orienta-se na atualidade por uma lógica que não apenas exige profissionalização, mas qualifica com o adjetivo “nova”. Ou seja, nos discursos oficiais, não se clama apenas por profissionalização, mas por um tipo novo de profissionalismo, capaz de adequar os professores às necessidades de formar as novas gerações para as incertezas do século XXI.

No marco da discussão sobre o trabalho docente na Educação Superior, nessa perspectiva de “profissão” e “profissionalismo”, observamos que na precarização dos trabalhadores, com a admissão dos docentes de contratação temporária, há um processo de degeneração desse profissionalismo, considerando a natureza do trabalho docente, bastando analisar as mudanças em curso, quanto ao valor acadêmico e social dado à categoria pela sociedade e pelo próprio Estado, visto que

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo e sua proletarização pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começam a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada. (MIRANDA, 2005, p.7-8).

Dessa forma, o trabalho docente, na Educação Superior, e sua precarização, com o contrato temporário, ajudam na consolidação da flexibilização dos diferentes tipos de contrato como também no descontrole e na perda da autonomia docente nas relações de produção. Esses profissionais do ensino superior perdem cada vez mais seus direitos e ficam em situações de maior desigualdade, de diferenciações e de difícil mobilidade acadêmica, de declínio no *status* social, principalmente, quanto às diferenças existentes nas formas de valorização do trabalho e de remuneração salarial.

O trabalho docente, ainda que evidenciado de forma precarizada, especialmente, na universidade pública, ainda vem se sustentando, de modo geral, com uma certa autonomia didática e pedagógica e, no seu trabalho intelectual, ainda existente, por meio da pesquisa.

Contudo, a predominância intelectual no trabalho acadêmico, ainda que restrita, em função das condições dadas aos docentes de contratação temporária, pode ajudar na intensificação dessa precarização, por incluir uma parte significativa da categoria docente que, pelas sua própria situação mais precária de trabalho, acaba tendo menores condições para reconhecer, de forma mais crítica, que são muito mais afetados pelas desigualdades impostas pelo Estado como agente empregador. Até certo ponto, isso dificulta a possibilidade de que esses docentes lutem pelo estabelecimento do emprego público, por se encontrarem em condições muito mais degradadas de produção do que realizam como trabalho acadêmico.

O trabalho docente proletarizado na Educação Superior, evidenciado na universidade pública com a contratação temporária, estaria, então, sendo colocado em prática com a ampliação dessa forma de oferta de trabalho, possibilitando ao Estado diminuir gastos com pessoal e, ao mesmo tempo, contribuindo para que se intensifique a produção do trabalho docente mais individualista e desatrelada das necessidades de crescimento com qualidade socialmente referenciada, necessária ao desenvolvimento coletivo de interesse da própria instituição para que esta cumpra sua função acadêmica perante a sociedade, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Costa (1995) comenta essa situação, apontando que

[...] a principal contribuição é a identificação do professorado como um contingente de trabalhadores burocráticos, a serviço do aparato do Estado e ambivalentemente posicionado na estrutura de classe da sociedade capitalista. Do ponto de vista da tese da proletarização dos docentes parece que, embora seja crescentemente discutível a utilização da analogia entre trabalho fabril e trabalho escolar e o conseqüente emprego de categorias comuns de análise para universos tão distintos quanto a escola e a fábrica, foi possível detectar transformações importantes no trabalho docente em decorrência da aplicação da lógica racionalizadora do capital. (COSTA, 1995, p.227).

Para a compreensão da proletarização do trabalho docente na educação, de modo geral, nas suas reais condições de trabalho, Oliveira (2007) argumenta que a profissionalização dos professores passa por profundas mudanças sociais e econômicas no âmbito do sistema e pelo estabelecimento de condições de remuneração salarial que estão

ligadas às estruturas produtivas das sociedades urbanas, desde o início do processo industrial dos anos de 1930, segundo o ponto de vista político, social e econômico.

Do ponto de vista mais educacional, Oliveira (2004) também afirma que, nesse período, ainda não havia um sistema mais centralizador de ensino, portanto, a profissão docente passava pelo domínio de atividades mais específicas, mediante conhecimentos gerais ligados a vocação, dedicação, comportamento exemplar, honradez e atividade missionária que, aos poucos, ganharam sentido de profissionalização.

Para Nóvoa (1995), a profissionalização do trabalho docente se origina no magistério baseado nas atividades laicas e religiosas que aglutinavam pessoas do sexo feminino e estavam diretamente ligadas à prestação de serviços para a igreja, com o ensino sendo direcionado ao modo de vida aristocrático.

O trabalho docente, durante muito tempo, foi visto pela lógica da profissão professor, valorizado pela classe média, sendo um trabalho que exigia formação específica intelectual, elevado nível de escolarização e maior qualificação, dificultando a inserção de pessoas oriundas das camadas populares para atuarem na função do magistério:

Mesmo com a laicização da escola e do ensino, persistem, até hoje, resquícios desta origem clerical da profissão docente, que se expressam, inclusive, em objetivações como “vocação”, “sacerdócio”, “missão”, implicando uma certa distinção daqueles que se dedicam às atividades do ensino. (COSTA, 1995, p. 197).

Nos anos de 1980 e 1990, como explicita Fiod (2005), o Estado, com sua ótica capitalista e neoliberal, é mais centralizador do sistema, em todos os níveis de educação, sobretudo, na superior, para que seus interesses socioeconômicos fossem realizados de forma eficaz e eficiente.

Exigia-se uma profissionalização do trabalho docente que rompesse com os pontos de vista de docência como vocação, fé ou missão, transferida para uma visão de profissão situada na carreira precarizada, marcada pelo acúmulo de tarefas racionalizadas e submetida às exigências do mercado produtivo e às novas relações entre capital-trabalho-educação,

orientadas estas pelos organismos internacionais, deixando de ser o ensino uma atividade apenas de promoção de aprendizagens e de apoio ao convívio social e familiar.

Para Enguita (1991), na profissionalização do trabalho docente, considerando o direcionamento dado pelo Estado, vive-se uma crise de identidade do ponto de vista conceitual, explicitado na concepção de profissionalismo pautada por conhecimentos, capacidades e formação, sendo a profissionalização base para o entendimento da docência dirigida à competência e à independência.

2.3 O trabalho docente precarizado na Universidade.

O trabalho docente no contexto da universidade assume mudanças que podem ser compreendidas, segundo as afirmações de Chaves (2008), Mancebo (2007) e Tumolo (2006), quando se constata que a forma de expansão das vagas e das matrículas vigente na Educação Superior, no Brasil, vem se dando de forma precarizada, mediante o crescimento desordenado de instituições, especialmente aquelas do setor privado. E que, além disso, essas vêm atendendo, eficazmente, aos interesses de crescimento e às estratégias econômicas do mercado educacional desse nível de ensino.

Tais interesses, também, estão na agenda do Banco Mundial (BM), que vem orientando os sistemas de ensino, para o funcionamento e as formas de expansão da Educação Superior em toda a América Latina e no Brasil. Com isso, tanto os Estados quanto os governos de coloração neoliberal seguem implementando políticas para dinamizar e diversificar formas de oferta, possibilitar a existência de deferentes tipos de estabelecimentos de ensino superior, além de permitir a diminuição da responsabilidade dessas instituições quanto ao repasse de recursos e investimentos para as estruturas técnica, administrativa e pedagógica desse nível de ensino, tal como afirma Mancebo (2007).

A adoção das políticas neoliberais, como programa de vários governos, não ocorreu simultaneamente, nem seguiu a mesma trajetória em todos os países, no

entanto, durante os últimos 20 anos, o Brasil bem como os países da América Latina têm passado por processos de reforma, com base na racionalização do gasto público e na redefinição das modalidades de intervenção do Estado, acarretando profundas mudanças em suas estruturas econômicas e sociais. (MANCEBO, 2007, p. 468).

Essa situação nos indica que o trabalho docente, na Educação Superior, definido por meio das políticas públicas educacionais em curso, sobretudo, essas emanadas durante os governos de FHC (1995-2001) e de Lula da Silva (2002-2010), deverá ser, também, o norte para que as universidades públicas cumpram com essa lógica de mercado, especialmente, com o trabalho a ser realizado pelos docentes seguindo as orientações que se voltam para a ampliação das vagas cursos de graduação e de pós-graduação, presenciais e à distância, medida essa que deverá se materializar, em particular, com o crescimento da política de contratação temporária de docentes, expressos, de forma precarizada.

Nesse sentido, Mancebo (2007) alerta que o trabalho docente desenvolvido nas universidades, sob a ótica das necessidades do aparelho estatal, deverá estar inserido nas injunções conjunturais e estruturais desse sistema. Para Chaves (2008), o resultado disso vem sendo que o trabalho docente, especialmente, na Educação Superior, vem se configurando de forma precarizada, o que não ocorre apenas pela criação de “novos” postos de trabalho ou “novas” formas de contratação, a exemplo da expansão dos contratos temporários. Ocorre em razão das mudanças que vêm acontecendo na rotina do trabalho acadêmico que vem sendo realizado, especialmente, naquilo que os docentes devem produzir por meio das suas principais atividades, entre elas o ensino, a pesquisa acadêmica, e a participação nos projetos e, ou, programas existentes nessas instituições e que são ofertados pelos governos federal, estadual, municipal e pelo setor privado, executados pelas administrações superiores das universidades e secretarias de educação dos Estados e dos Municípios.

As mudanças que vêm acontecendo no interior das instituições educativas de nível superior, em se tratando das atividades que configuram o trabalho docente, mediante as exigências e orientações dos Estados, governos e organismos internacionais como agentes reguladores do “novo ethos acadêmico” que formaliza a existência de uma universidade global, integradora de conhecimentos e saberes científicos e tecnológicos, voltada para atender aos interesses de uma sociedade de mercado e impulsionadora de uma “nova” cultura

acadêmica resultante da regulação das políticas de educação superior, características essas que se expressam nas mutações do trabalho docente.

Todo conhecimento produzido pelo docente passa a ser resultado do seu próprio investimento, dentro da universidade, sobre aquilo que ele mesmo produz e que, inclusive, garantirá que esse mesmo trabalhador cresça como um sujeito individual. Isso pode ser compreendido a partir do que registra Naidorf (2005), de que a universidade e o trabalho docente são privatizados quando há todo um empreendimento sobre a efetivação, também, da privatização do conhecimento nas instituições públicas que possibilitam a existência de uma ‘nova’ cultura acadêmica e, ao mesmo tempo, impedem o desenvolvimento, pelos profissionais, das condições autônomas e independentes do seu trabalho, mediante os projetos e atividades que se voltam, por exemplo, para as atividades de pesquisa e de extensão, funções acadêmicas essenciais desse espaço de produção.

De forma individual, essa nova cultura acadêmica vem servindo para as definições de critérios empresariais e de mercado para os espaços públicos, em especial as universidades, quanto ao pagamento dos salários dos docentes.

Isso tem a ver com o que Schugurensky (2002) denomina heteronomia da universidade, cujo centro está em fazer com que o setor público cumpra com o objetivo da realização do “novo *ethos* acadêmico” determinado pelos interesses particulares e privatistas dos mercados. Pará Maués (2009), a relação entre empresa e universidade se traduz sob as formas e as condições emanadas para que os docentes desenvolvam as suas atividades acadêmicas, o que vem comprometendo a produção, especialmente, das atividades de pesquisa, considerando essa mudança na cultura acadêmica.

Naidorf (2005), também, define a cultura acadêmica como sendo um jeito próprio do fazer docente dentro das universidades públicas, que se relaciona com a missão da instituição e com a maneira de ser e fazer dos cientistas da universidade pública. De forma mais esclarecedora, a autora explica a concepção de trabalho docente que vem sendo adotada nesses espaços e que se configura por estruturas normativas, representações, condutas morais, éticas, estéticas, epistemológicas, políticas e por concepções de universidade.

Maués (2009) argumenta que está havendo uma mudança na cultura acadêmica, por conta de toda essa reestruturação da sociedade global, que envolve as mudanças na

estruturação do trabalho acadêmico e da sociedade do conhecimento científico e tecnológico, que seguem numa perspectiva de naturalização da produção do conhecimento de mercado e que vêm sendo determinantes da ocorrência de relações mistas entre as diferentes esferas da administração pública e privada, relações essas que têm, também, servido para a facilitação de incrementos nos investimentos para sustentar o que vem sendo realizado nas universidades.

Por essa lógica, Maués (2009) explica que está havendo uma combinação entre os espaços públicos e o setor privado que se orienta pelos interesses que expressam a existência, agora, de uma universidade de mercado. Com esta, o conhecimento, com a produção e a função das pesquisas, tanto quanto a abertura de cursos em nível de graduação e pós-graduação, deverão seguir os interesses do capitalismo acadêmico, por onde segue se configurando a Educação Superior, na contemporaneidade, em especial, no Brasil e demais países da América Latina.

Segundo Slaughter e Leslie (1997), o capitalismo acadêmico é resultado das relações de mercado que vêm orientando o funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro das universidades públicas e que se efetivam de acordo com os interesses de seus investidores financeiros. Isso vem se dando em função da desobrigação gradual do Estado, que segue diminuindo a aplicação de recursos públicos nas universidades públicas que, em função disso, necessitam estar em constante busca de recursos externos para poderem manter suas atividades. Logo, tornam-se as universidades cada vez mais reféns da lógica do mercado, gerando, conseqüentemente, a aceleração na perda da sua autonomia, transformando-as em redes de produção de conhecimentos originados muito mais nos interesses econômicos.

A identidade acadêmica continua se modificando, bem como a missão da universidade e os sentidos do desenvolvimento do trabalho docente na Educação Superior, na medida em que estão sendo regulados por seus agentes externos, por cuja influência a cultura interna passa a seguir o que é típico do setor privado. Para o docente, a principal indicação da sua produção se baseia na eficiência e na eficácia e na busca de uma efetividade social que se expressa na conquista individual de seus próprios resultados que devem, na visão do sistema, Estado e governos, ser cada vez mais mensuráveis, e cuja premiação, também, deverá ser objeto de incentivo constante, proporcional ao aumento da produtividade docente.

Segundo Maués (2009), tudo isso parte das diretrizes emanadas dos organismos internacionais, quando explicitam que a produção docente deve acompanhar o que está sendo feito para que esse profissional se sinta, também, motivado pelo desenvolvimento de um trabalho acadêmico envolvido por planos de salários e de carreira que sejam significativos para o exercício das suas diferentes funções profissionais.

Por essa lógica, faz-se necessária a realização de mudanças na missão das instituições e dos docentes que nela se encontram como responsáveis mais diretos pelos empreendimentos e resultados motivados pelo seu trabalho, em especial, as atividades de ensino. O docente se converteu em um “assalariado ensinante”.

Os docentes da Educação Superior continuam sendo afetados diretamente pelas transformações da universidade, que já foram citadas. Esses deverão se enquadrar em um modelo de universidade heterônoma, onde se altera, também, como já foi dito, toda a cultura acadêmica, que se manifesta como sendo os que autores como Chaves (2008), Maués (2009) e Mancebo (2007) já definiram como desenvolvimento de um capitalismo acadêmico mercantilizado.

A discussão sobre a precarização do trabalho docente, em qualquer que seja a universidade pública, não pode **estar** desatrelada das análises de todo um contexto, como citamos anteriormente, e das condições objetivas norteadas pelas quais as instituições seguem desenvolvendo as suas funções acadêmicas, no âmbito das quais, diante das mudanças já explicitadas, podemos afirmar, se incluem também as mudanças que vêm sendo realizadas quanto às questões relacionadas à manutenção financeira dessas instituições e que comprometem o desenvolvimento do trabalho docente.

Maués (2009) explica, também, que a flexibilização, a precarização e a intensificação, além das vertigens e sinais de sofrimento e adoecimento dos docentes, são realidades que, no capitalismo global, perseguem todo o funcionamento e as realizações do trabalho docente. A autora discute, ainda, que tanto a reestruturação quanto as sucessivas crises cíclicas desse sistema, em conjunto com a reestruturação produtiva e dos mercados econômicos, trouxeram e continuam trazendo tantas consequências para a configuração e a estruturação do novo perfil docente e para as relações que as obrigam a se expor muito mais aos agentes empregadores, especialmente, com os governos e com a administração das universidades que utilizam a

máquina do poder para regular a gestão e descentralizar a avaliação, que exige do trabalhador docente um perfil que atenda à nova reconfiguração do trabalho e de um Estado neoliberal cada vez menor e mais enxuto.

A precarização do trabalho, na Educação Superior, em especial, nas universidades públicas, prossegue de forma avassaladora, mediante a adoção, cada vez maior, dos contratos temporários de trabalho, como política de Estado e de governos; tal iniciativa tem contribuído para a intensificação do trabalho docente e influenciado na realização da mais-valia absoluta e relativa, no crescimento da competição entre os trabalhadores e na estimulação ao aparecimento das instituições que são qualificadas como de maior ou menor grau de excelência, de acordo com a lógica da produtividade.

Para Bosi (2007), a precarização do trabalho docente se amplia também com flexibilização das leis trabalhistas. Esse autor argumenta que o aumento da rotina acadêmica expressa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem que essas se efetivem com garantias às condições de trabalho e à qualidade social da produção, serve como base para as análises mais globais do processo de precarização do trabalho docente realizado pelos profissionais das universidades.

Na lógica mercantilista que rege as universidades públicas, a precarização da Educação Superior por meio do trabalho docente passa, segundo Bianchetti (2007), pelo fato de que esse docente se torna refém direto do incentivo à produtividade acadêmica individual, pela própria instituição, ao ser por esta motivado à produção. Como cita também Maués (2009), o total de resultados e produtos acadêmicos realizados – por meio de textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para agências de fomento e periódicos, participação em bancas de defesa e de concurso, disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação, como situações articuladoras da vida acadêmica atual dos docentes – é o que se contabiliza para que um docente possa se manter “com vida” em face do produtivismo acadêmico.

Para Maués (2009), a precarização do trabalho docente na Educação Superior tem causado intensificação do sofrimento e do adoecimento dos profissionais de ensino, o que vem se tornando evidente, de forma objetiva e subjetiva, nos processos de produção acadêmica que acompanham um modelo gerencialista e mercantilista de universidade. As

exigências atingem mais diretamente o trabalhador docente, que vive afetado física, psíquica e socialmente. No caso dos docentes que atuam na pós-graduação, por exemplo, quando um professor é visto como um doutor não produtivo, ele passa a ser classificado como um sujeito inferior entre os que integram o seu grupo de atuação profissional.

Maués (2009) explicita também que o individualismo acadêmico intensifica cada vez mais a competição entre os trabalhadores docentes, exemplos dos resquícios do liberalismo e do neoliberalismo atual, vividos dentro da universidade pública. O docente vem sendo aquele trabalhador penalizado por esse modelo de universidade que se modifica mediante as transformações da sua cultura acadêmica, que se aproxima das normas e/ ou, regras do mercado e assimila-as, mesmo que gerem perda de autonomia e violação de direitos, na medida em que a universidade se regula por meio do chamado capitalismo acadêmico, pautado pela cultura da produtividade.

A precarização do trabalho docente na Educação Superior vem sendo determinante, também, para que, no marco das políticas educacionais, ocorram as reestruturações do trabalho docente e da profissão docente. Nesse sentido, Maués (2009) também enfatiza que as legislações aprovadas pelo Estado e pelos governos neoliberais alteram o trabalho do docente e descaracterizam o perfil de profissional da universidade como trabalhador da educação. Para a autora, está havendo um empreendimento para que os docentes da universidade se tornem meros regentes de ensino superior, com poucas ou nenhuma garantia aos seus direitos como trabalhador e com as suas práticas docentes sendo cada vez mais controladas de acordo com os interesses dos organismos internacionais. Na realidade, tem havido um aprofundamento de determinadas práticas concernentes ao professor do magistério superior, numa lógica que atende às preocupações emanadas daqueles organismos. A autora lembra que, na visão destes, o principal obstáculo para a implantação das medidas de reconfiguração do trabalho docente, de acordo com os interesses econômicos, tem sido as organizações que mais questionam essa lógica, ou seja, o sindicato da categoria.

Maués (2009) argumenta, ainda, que o trabalho, a profissão e a profissionalização docentes, na universidade, no marco do modelo e da lógica empresarial, mercantilista, dentro das políticas públicas vigentes, também aumentam a exploração da categoria de trabalhadores do ensino, uma vez que esses têm uma sobrecarga de trabalho cada vez mais intensa, ultrapassando as horas registradas nos contratos de trabalho, o que provoca nesses

profissionais situações generalizadas de crise física e emocional que os fazem pensar em desistir do trabalho docente.

Ademais, para o Banco Mundial, no contexto e sob a lógica do capital, os principais objetivos dessas mudanças na estrutura e no funcionamento do trabalho docente, como produto das relações de mercado no âmbito das universidades públicas, são expressos, no contrato temporário, como relações laborais estritamente conectadas à expansão precarizada do quadro de trabalhadores docentes, como uma necessidade dos interesses estabelecidos pelo próprio capital, em se tratando das suas metas quantitativas voltadas para o crescimento dos seus lucros. No caso das universidades, de acordo com as políticas do Estado neoliberal, o trabalho docente deve estar contido e funcionando com base nos planos internos e externos dessas instituições superiores (BANCO MUNDIAL, 1996).

No marco do capital estatal e das perspectivas de crescimento das instituições de Educação Superior, particularmente de universidades, em todo o país, também segundo Mancebo (2007), um dos principais objetivos é alcançar e adotar os mesmos tipos de contratos do setor privado, com a diversificação dos tipos de serviços e a diferenciação de salários e remunerações que contribuem para a precarização das funções de trabalho.

Essas mesmas metas, também, devem seguir e se aproximar das exigências e estratégias contidas nos planos de mercado sob a gerência, controle, regulação e avaliação do próprio Estado, evidenciadas pelas atuais políticas de Educação Superior que estão estritamente ligadas às exigências do BM e que se voltam para a formação rápida dentro dessas instituições, tendo em vista acelerar o crescimento de uma mão de obra cada vez mais especializada e necessária à obtenção dos bons lucros e de bons resultados. (BANCO MUNDIAL, 1996).

Dessa forma, ficam evidentes as exigências do BM sobre a necessidade de mudanças quanto ao papel e à função do trabalho docente produzido em atividades acadêmicas. Logo, o crescimento da oferta de vagas e a ampliação de matrículas na Educação Superior, dentro das universidades, deverão acontecer com custos cada vez menores, sendo necessário o estabelecimento de mudanças significativas sobre o trabalho docente desenvolvido nessas instituições.

Essas metas, mediante as análises e à luz das políticas para a Educação Superior que vêm sendo elaboradas e implementadas, no país, nesses últimos anos, servem como evidência de que o trabalho docente, nas universidades públicas, vem se diversificando e se flexibilizando em função dos interesses impostos por essas formas de política de expansão do sistema público de ensino superior.

Dentro dessa mesma política de expansão, tem-se indicado a necessidade de se aumentar a jornada de trabalho, de se investir na produtividade individual focalizada no ensino separado da pesquisa e da extensão, e de se atuar sobre distorções na qualidade da Educação Superior transformada por outros princípios, tais como o de equidade. (BANCO MUNDIAL, 1996).

Essas medidas são centralmente mediadas pelos programas existentes, que têm servido para aumentar as exigências e as tarefas individuais sobre o que devem fazer os docentes, acabando por comprometer a autonomia universitária, intensificando o próprio trabalho docente e motivando o produtivismo acadêmico individualizado. Para as instituições, fica a responsabilidade de serem cada vez mais criativas, em captar recursos e incentivos para que o ensino e a produção científica, por meio da pesquisa e da extensão universitária, aconteçam. (SGUISSARDI, 2006).

Como afirma Lima (2006), de certa forma, esses programas vêm contribuindo, também, para o condicionamento de um trabalho acadêmico forjado de forma cada vez mais precarizada, na medida em que a atividade docente, com base nesses programas, deverá seguir uma estruturação e organização para possibilitar a flexibilização de currículos e estratégias de ensino que diminuam a autonomia docente; estabelecer parcerias entre as modalidades da Educação Básica e da Educação Superior para capacitação docente; diminuir custos no financiamento público que, todavia, se mostra cada vez mais fragmentado; diversificar a mão de obra por meio de seu barateamento; congrega a formação da sociedade da informação com a do capital no mundo da competitividade e da globalização tecnológica; diversificar critérios de avaliação presencial e à distância; diversificar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação; diversificar salários e remunerações; e, sobretudo, diversificar formas de contratos e serviços.

Quanto às influências das políticas dos organismos internacionais no funcionamento do trabalho docente, na universidade, especialmente, nas universidades públicas, consideramos que, ao incentivarem, por exemplo, a implantação pelo governo brasileiro, em nível federal e em parceria com os Estados, Municípios e instituições, medidas e programas como os de Educação à Distância (EaD)¹², a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹³ e o Programa Nacional Para a Formação de Professores (PARFOR), nos levam a entender que esses estão servindo como instrumentos que demonstrem a ocorrência de expansão das vagas e crescimento de matrículas, na Educação Superior, sem que isso tenha relação com o incremento de investimentos destinados à qualidade do trabalho docente, que necessitaria ter um plano de metas mais específico.

A EaD, a UAB e o PARFOR não foram programas criados somente para contribuir para que o sistema público de ensino cumprisse com as suas metas de ampliação da oferta de vagas e de matrículas na Educação Superior. Trata-se de políticas economicistas, orquestradas pelos organismos internacionais, implementadas pelo sistema educacional brasileiro e que, no nosso entendimento, representam interesses de um Estado neoliberal gerencialista.

O sentido do trabalho parece que vem expressando uma relação estritamente voltada para aquilo que o docente possa, individualmente, realizar e, ademais, que este consiga se mostrar como um grande empreendedor e responsável direto pela captação de recursos para os programas e projetos, sejam esses de ensino, pesquisa ou de extensão.

Por exemplo, no caso do Estado do Pará, os docentes que atuam nos cursos que integram EaD, UAB e PARFOR, em função das distâncias geográficas da região, também

¹² “O uso das novas tecnologias de informação e comunicação na EaD, articulado com o ideal de novo trabalhador – mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, multicompetente, multiqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar às situações novas, sempre disposto a aprender para se adequar à máquina, à empresa, à produção, um trabalhador polivalente – estimula o desenvolvimento da ‘aprendizagem aberta’ para dar conta da necessidade de ‘formação ao longo da vida’ demandada pela produção capitalista no estágio neoliberal. Tal formação não caminha na perspectiva unilateral e politécnica, defendida por Marx, ou seja, uma formação que humanizasse o ser que aprende, nos diversos campos da ciência, em oposição à formação unilateral e polivalente que se adapte às necessidades da produção imediata de mercadorias.” (MONTE, 2010, p.105).

¹³ “Os dados atuais de evolução da UAB demonstram que a política de expansão da EaD é a prioridade do governo federal. Em 2009, o número de IPES saltou para 87, divididos em 14 Institutos Federais de Educação Tecnológica, 48 Universidades Federais e 25 Universidades Estaduais. Essas instituições compõem uma estrutura com 642 polos de apoio presencial e 658 cursos, sendo 464 nas Universidades Federais. No estado do Pará estão presentes a UFPA, em 15 polos, a UNIFESP, em 4 polos, e a UFF, em 1 polo de apoio presencial. Vinculam-se, também, à UAB, o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará (IFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA).” (*Id., ibid.*, p.97).

enfrentam grandes dificuldades até chegarem ao local do seu trabalho. Um número significativo desses docentes, muitas vezes, são obrigados a enfrentar horas, até mesmo dias, dentro de embarcações que, na sua grande maioria, não dispõem de nenhum tipo de conforto e segurança.

Além disso, quando esses docentes têm que se deslocar de uma cidade para outra, chegam, muitas vezes, a passar dias para chegar até as cidades-polos onde são realizados os cursos. Grande parte dos docentes que atuam nesses cursos são oriundos das próprias universidades onde são lotados como docentes, entre elas a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará (IFPA), como também estudantes dos programas de mestrado e doutorado dessas instituições.

Como não se trata de um trabalho com vínculos permanentes e por não haver concurso público para a seleção, os docentes formadores, a exemplo do PARFOR, recebem uma bolsa paga pela CAPES para ministrar aula nos cursos. Quem participa recebe, durante quatro meses, apenas uma bolsa e uma ajuda de custo, com valores fixados pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) juntamente com o MEC, que varia entre R\$1.000,00 e R\$1.300,00, de acordo com o tempo de serviço na docência, além de receberem diárias e passagens, no valor de R\$170,00, quando os docentes vão a locais fora da região metropolitana das grandes cidades. (BRASIL: MEC, 2009).

Para os docentes que atuam na UAB, o pagamento é feito, também, por meio da concessão de bolsas, de acordo com as responsabilidades atribuídas e delegadas aos docentes, segundo a normatização feita pela Portaria nº 26, de 5 de junho de 2009, do FNDE, assim definidas: Coordenador, Coordenador Adjunto, Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Professor Pesquisador, Coordenador de Apoio, Tutor. As remunerações mensais são de R\$1.200,00 para quem tem experiência mínima de três anos em docência no ensino superior. Para quem é estudante de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o valor é de R\$900,00 mensais. Os Coordenadores recebem R\$ 900,00 e os Tutores, R\$600,00. Esses docentes devem ser da própria universidade e, ou, indicados por essas; a resolução não deixa claro, todavia, se esses docentes devem pertencer ao quadro permanente, logo, trabalham pessoas efetivas e temporárias. (BRASIL: MEC, 2009).

Esses programas, de modo geral, em conjunto com outras políticas, representam hoje a ação do sistema articulado de expansão da Educação Superior, com estreita relação entre as esferas federal, estadual, municipal e o setor particular, para atender a regiões com características sociais, econômicas, geográficas e educacionais dispersas e desiguais, como é o caso do Estado do Pará, quando comparado às situações das demais regiões do país.

Para o docente, tal política articulada de expansão da Educação Superior, por meio desses programas, deverá trazer o aumento da sobrecarga de trabalho na universidade: um trabalho a ser realizado de forma cada vez mais individualizado, em que o docente passa a ser tratado como um importante empreendedor, responsável pela sua própria produção.

Tais políticas, em termos de condições remuneratórias, acabam se tornando determinantes para que, na ótica do Estado como gestor, regulador e avaliador desses programas, se transmita aos docentes a sensação de que as condições de trabalho existentes são favoráveis; logo, não é viável para o Estado afirmar que existe precarização do trabalho docente na universidade, especialmente, nas instituições públicas.

Isso pode ser mais bem compreendido mediante comparação das disparidades entre a política de expansão que vem sendo feita pelo sistema por meio desses programas e as condições a serem garantidas em face das políticas que envolvem mais diretamente o trabalho docente, relativamente às desigualdades expressas quanto ao quadro docente necessário para o trabalho a ser desenvolvido, na universidade, nesses programas e nos cursos regulares de graduação e pós-graduação.

Isso vem sendo observado, nas universidades públicas, de modo geral, mediante a redução significativa de seus investimentos financeiros para a manutenção do trabalho docente. Ao mesmo tempo, exige-se que se forme, rapidamente, em nível superior, uma mão de obra voltada para o mercado, com poucos docentes efetivos e com dados significativos sobre o crescimento de contratos temporários e/ ou, de prestadores de serviços aglutinados nesses programas, possibilitando o estabelecimento de relações de trabalho cada vez mais precárias.

Sendo os organismos multilaterais, junto com o Estado, os responsáveis diretos pela organização das diretrizes, planos e metas impostos a esses programas, o trabalho docente,

também, deverá estar funcionando em sintonia com essas políticas, com modificações na atuação profissional.

Com a expansão de vagas e matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação, na Educação Superior, por meio dos citados programas, em se tratando de situações referentes ao trabalho docente, Chaves (2008) afirma que isso tem a ver com as bases primordiais para que o trabalho docente, no âmbito das universidades, seja reestruturado para assumir funções estratégicas na execução das políticas educacionais, passando o trabalho a ser cada vez mais intensificado e flexibilizado e dirigido ao fortalecimento de visões e concepções que condicionam, objetivamente, uma intensa precarização.

Segundo Chaves (2008), a expansão da Educação Superior pouco vem coincidindo com a necessidade de melhorias das condições para a realização do trabalho docente, como uma maior e melhor atenção às políticas de valorização salarial, criação e/ ou, fortalecimento de políticas que se voltem, mais para a carreira docente; para o ingresso nas instituições pela via do concurso público; o desenvolvimento de ações de formação, capacitação e qualificação que contribuam para a elevação de resultados que dizem respeito à garantia da qualidade socialmente referenciada de toda a produção acadêmica, segundo os interesses da sociedade e não as exigências do setor privado.

A expansão da Educação Superior, nos moldes da iniciativa privada, nos indica que o trabalho docente segue em sintonia com as perdas substanciais dos direitos dos trabalhadores e que vem se opondo aos interesses docentes como uma categoria e um setor de classe, no que se refere às medidas de valorização e à resignificação das suas próprias lutas e conquistas que confirmam reconhecimento social, respeito e dignidade ao exercício do magistério, em todos os níveis, particularmente, na Educação Superior.

No caso das universidades públicas, isso vem gerando uma necessidade essencial de discussão sobre o trabalho docente, uma vez que as mudanças decorrentes dos interesses do mercado, por meio da sua flexibilização e racionalização, e da criação de mecanismos de individualidade e de competitividade, vêm contribuindo para a quebra da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. (BRASIL. MEC: INEP, 2001c).

Os eixos que são determinantes do sentido de universidade aparecem na própria LDB (Lei nº 9394/96), para que se compreenda a serviço de que e de quem deve estar a produção

dos saberes e dos conhecimentos científicos, tecnológicos e acadêmicos realizados nesses espaços. Além disso, para que entendamos como vem sendo garantido que o docente e a universidade tenham toda autonomia sobre a sua própria produção, diante dos anseios da sociedade os quais, na sua totalidade, divergem dos conhecimentos que se voltam muito mais para os interesses produtivistas impostos pelo capital.

O trabalho docente desenvolvido na universidade pública, para que ocorra o cumprimento dessas reformas estruturais, deverá ter na Educação Superior formas gerencialistas de organização dos modos de produção e de reprodução para uma nova estruturação da docência nesse nível educacional, com decisões políticas e acadêmicas delegadas às administrações superiores e seus órgãos colegiados.

Tal situação ficará alinhada às decisões estruturantes das políticas vigentes, na lógica neoliberal, dentro do sistema em que vivemos, ou seja, no capitalismo, que, para se manter, vem estabelecendo relações de trabalho que, no caso das relações acadêmicas existentes nas universidades públicas, deverão estar mediadas por políticas administrativas, pedagógicas e acadêmicas situadas no modelo de mercado. Desse modo, o trabalho docente se desenvolverá no marco de uma política global que se baseia na precarização do trabalho e dos serviços e na diversificação das formas de contrato, especialmente, na ampliação dos contratos temporários. Esses docentes temporários estão muito mais susceptíveis a uma série de exposições à intensificação e à exploração daquilo que se realiza em termos de produção do conhecimento acadêmico.

O incentivo ao processo de desenvolvimento do produtivismo acadêmico no contexto das atividades realizadas pelos docentes, de modo geral, sejam efetivos ou temporários, também vem sendo a tônica de configuração dessa precarização do trabalho docente, no âmbito das universidades públicas, de acordo com as ingerências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁴ e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹⁴ “Dentro da lógica de expansão da EaD, em âmbito nacional foi aprovada a Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES. O artigo 2º da lei, outorga à CAPES a função de subsidiar o MEC na formulação de políticas de formação de professores para a educação básica e superior e, para isso, uma das ferramentas utilizadas para cumprir esses objetivos será a educação a distância.” (MONTE, 2010, p.98).

Em se tratando da autonomia voltada para a organização do trabalho docente, no interior das universidades públicas, com a flexibilização dos currículos dos cursos ofertados, com os diferentes critérios existentes de avaliação e com as diferentes formas de gerenciamento desses programas dentro dessas instituições, o trabalho docente deverá sofrer constantes modificações, no que tange à rotina do trabalho acadêmico.

Por meio dos programas e dos cursos regulares de graduação e pós-graduação, também, vem se permitindo a existência de uma estrutura de educação superior cada vez mais vulnerável e móvel, em termos financeiros e quanto ao que se deveria produzir com o trabalho docente e a qual deveria ser o sentido da formação, uma vez que chegam a interferir diretamente no sentido da própria autonomia didática e científica das universidades públicas, determinada nas legislações educacionais, especialmente pela própria LDB de 1996, segundo o seu artigo 53.

3 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ: SITUAÇÕES TERRITORIAIS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARÁ E A CRIAÇÃO DA UEPA.

Neste terceiro capítulo, descrevemos e identificamos aspectos que localizam a situação geral do Estado do Pará e, dentro desse contexto, procuramos situar a criação da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e sua estruturação como universidade, nos marcos da política educacional em âmbito federal e estadual. Buscamos situar a sua atual estrutura acadêmica, política e didático-pedagógica e oferecer um enfoque mais geral sobre os aspectos de organização do trabalho docente e de instituição do contrato temporário, considerando o contexto da UEPA.

3.1 O Estado do Pará

O Estado do Pará tem um território de 1.247.689.515 km², sua capital é a cidade de Belém. A população desse Estado está em cerca de 7.275.000 habitantes, distribuídos nos seus 143 Municípios, com população urbana de 5.564 milhões e rural, de 1.711 milhão de habitantes, organizados em seis Mesorregiões e vinte e duas Microrregiões.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2007, o Pará, de acordo com o planejamento geográfico regional desse ano, tem uma extensão dentro da Amazônia legal de 5.109.812 km², correspondendo a cerca de 60% de ocupação física de todo território brasileiro.

Localizado na Região Norte do país, o Pará é considerado um dos Estados de maior importância econômica no território brasileiro, por conta da sua produção mineral e vegetal

ser das mais extensas, por comparação com os demais Estados que integram a Região: Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Pará é de 0,727, ficando abaixo da média nacional, que é de 0,830, e abaixo da Região Norte, que tem um IDH médio de 0,764. Dos 143 municípios, 86 (60,5%) apresentam um IDH comparável aos mais pobres países africanos, como Guiné, Congo, Nepal, Butão e Quênia. Nesses Municípios, vivem 2,15 milhões de paraenses. Os piores índices de IDH estão nos Municípios paraenses que se localizam na ilha do Marajó: Melgaço (0,53), Cachoeira de Piriá (0,55), Chaves (0,58), São João do Araguaia (0,58), Garrafão do Norte (0,58), Santa Luzia (0,59), Anajás (0,60) e Afuá (0,61), expressando o contraste alarmante entre tamanha pujança territorial, com rica biodiversidade, recursos minerais e hídricos, e a desigualdade social e a miséria que assolam grande parcela de sua população.

O Pará apresenta uma taxa bruta de natalidade de 20,11%, com esperança de vida para homens de 69,1 anos e, para mulheres, de 75 anos. A taxa bruta de mortalidade, no Estado, é de 4,88% e a de mortalidade infantil é de 24,40%. (IBGE: PNAD, 2007). Quase metade dos sete milhões de habitantes do Pará vive na “linha de pobreza”, em famílias com renda mensal inferior a meio salário mínimo per capita, ou pouco acima de 200 reais. Contraditoriamente, a concentração da renda no Estado é das maiores do país, chegando a 0,76, em escala que vai de zero (a igualdade ideal) a um (a desigualdade máxima).

Em relação ao saneamento básico, o Pará também precisa superar atrasos: 70,4% dos domicílios particulares possuem abastecimento de água com canalização interna, enquanto a média brasileira é de 83,21%. (IBGE, 2007). Um estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2008), revela que, no Pará, 52,3% da população não dispõem de água tratada, o que corresponde a 3,6 milhões de pessoas de 739 mil famílias.

Já a coleta de lixo direta atinge 75,49% dos domicílios. Os aparelhos de televisão fazem parte dos bens de 87,25% dos domicílios, sendo para muitos a única opção de lazer; 61,29% possuem telefone fixo e 39,00%, telefone celular, enquanto apenas 6,16% dos domicílios possuem microcomputador com acesso a internet (IBGE, 2007). Esses indicadores revelam, em parte, as dificuldades que o povo paraense ainda enfrenta para ter acesso aos avanços científicos e tecnológicos, mesmo que se viva em um mundo dito globalizado.

Em termos de população cultural, segundo o DATASUS (BRASIL. MS: DATASUS, 2007), o Estado do Pará ainda possui centenas de grupos, aldeias e comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que formam o conjunto de etnias do local, de prevalência entre as suas zonas urbanas e rurais. Em função da intensa imigração de pessoas que vieram e continuam vindo de diferentes regiões do Brasil, esse Estado possui, também, uma extensão significativa na sua riqueza étnica e multicultural que o caracteriza como uma das regiões brasileiras de exuberante variedade no que diz respeito aos seus aspectos de produção e manifestação cultural, que são bastante diversificados.

Como integrante da região amazônica, a formação da população do Estado também conta com a participação de brancos, pretos, pardos, índios e amarelos. Há cerca de 30 etnias indígenas espalhadas em 298 povoações, totalizando mais de 27 mil índios, de acordo com dados do Departamento de Informática do SUS (BRASIL. MS: DATASUS, 2007).

Toda essa realidade do Estado do Pará, e mediante a existência, em seu território, de grandes projetos econômicos por onde têm se materializado os seus processos de desenvolvimentismo, tem um significado no contexto capitalista, com o qual concordamos e que se expressa

[...] na redução à noção de aumento da riqueza através da produção – e da sua expressão, a Renda. Não está compreendida dentro dele a noção da distribuição social dessa riqueza, coisa imprescindível para acabar com a pobreza geral que nas sociedades ditas subdesenvolvidas; esse termo oculta a noção de enriquecimento de uns poucos à custa do empobrecimento de muitos. (LEAL, 2008, p. 27).

Isso se traduz como uma realidade nacional em que, nos anos de 1960, se deflagram os grandes projetos desenvolvimentistas para a montagem da infraestrutura econômica de todo o país com a criação de estradas e rodovias, construção de hidrelétricas etc., tal como, no caso da Região Norte, especialmente, no do Pará, se deu com a construção da rodovia Belém-Brasília, com vistas a dar suporte à instalação de grandes projetos econômicos.

No momento da pesquisa geradora desta dissertação, observamos que a Amazônia, toda a Região Norte e, particularmente, o Pará, no contexto da economia nacional e internacional, continuam tendo que se adequar, estrategicamente, aos moldes do desenvolvimentismo, que tem como suporte a produção e a acumulação de riquezas das

empresas que vêm se instalando e se expandindo, no Estado, de modo a fortalecer a exploração de recursos naturais, minerais e hídricos existentes, além das produções agropecuárias e agroindustriais, voltadas para o crescimento nacional e local por meio desses projetos instalados.

Mesmo com esses projetos, o índice de desemprego, no Pará, segundo os dados do IBGE, ocupa, desde 2009, um patamar bastante elevado no cenário nacional em função da precariedade e/ ou, escassez de ações do Estado, sobretudo, em termos de maiores investimentos em políticas públicas, especialmente, educacionais, que pudessem contribuir não só para o aumento da produção industrial, gerando, assim, riqueza a algumas empresas, mas, também, com o aumento da produção científica e tecnológica, como uma necessidade endereçada aos interesses da população.

A economia do Estado do Pará tem como base o extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho) e vegetal (madeira); a agricultura, a pecuária, a indústria e o turismo. A mineração é a atividade preponderante no sudeste do Estado, sendo o Município de Parauapebas e Juruti que são um dos principais produtores. A atividade pecuária, também, tem destaque, no Pará, com um rebanho calculado em mais de 15 milhões de cabeças de gado bovino, isso segundo (IBGE, 2009), caracterizando-o como o quarto maior rebanho do país, com maior concentração na região sudeste do Estado.

Em 2009, o Pará sofreu boicote na exportação de carne bovina, que foi suspensa, no primeiro semestre, pelas principais redes de supermercados do país, com grande repercussão nacional e internacional. Os compradores alegaram que a suspensão das encomendas seria uma forma de pressionar os produtores que vinham desmatando as florestas do Estado.

Em razão disso, com a mediação do Ministério Público Federal, foi assinado, em 8 de julho de 2009, um Termo de Ajuste de Condutas (TAC), entre pecuaristas e governo do Estado em que se responsabilizam pelo cumprimento das leis ambientais, pelo não desmatamento das áreas onde criam o gado, pela preservação do meio ambiente e pela qualidade da carne a ser fornecida aos consumidores.

Na agricultura, o Pará se evidencia na produção de alguns produtos agrícolas que, em 2009, foram destaque, como pimenta do reino, com maior concentração no nordeste do

Estado, tendo produzido, 64.245 toneladas; está entre os primeiros na produção de côco, produzindo 256.622 toneladas, representando 92% da produção da região.

O Estado possui, também, alta produção de banana, com 570.971 toneladas, representando 56% do que foi produzido na região, sendo o Município de São Felix do Xingu o que tem maior produção de banana do país. Produziu 869.771 toneladas de dendê (côco), correspondendo a 100% da produção regional e, ainda, 210.360 toneladas de laranja, que representaram 85% da produção regional.

O Pará possui um pequeno parque industrial, que se concentra na região metropolitana de Belém, no Distrito Industrial de Icoaraci (produção de cerâmica) e no Município de Ananindeua. Outros pontos fortes da indústria paraense localizam-se nos Municípios de Barcarena, com o Complexo ALBRÁS/ALUNORTE, e Marabá, prioritariamente com as atividades da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), hoje, Vale.

A atividade pesqueira, também, é um dos insumos à economia regional. De acordo com a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), a região amazônica produz, anualmente, 325 mil toneladas de peixe, envolvendo 312 mil pescadores registrados, sendo, no Pará, Belém e Santarém os Municípios que têm a maior produção.

Com a construção das indústrias de minério, no interior do Estado, e com a instalação dos grandes projetos econômicos, como o da Hidroelétrica de Tucuruí, mais da metade dessa energia produzida tem servido para abastecer a energia necessária para o consumo e para a manutenção da infraestrutura das empresas de mineração dessa região.

O Pará, mesmo sendo um Estado rico na produção de água doce, pelo grande número de rios que possui, contraditoriamente, tem mais da metade da população de todo o estado ainda vivendo sem água potável e adequadamente tratada, isso segundo os próprios dados do IBGE (2009).

Recentemente, anda em discussão, na Câmara de Vereadores do Município de Belém, a privatização da água, com a venda da Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA), da mesma forma como fizeram com as Centrais Elétricas do Pará (CELPA/SA), outra grande contradição desse Estado, considerando ser esse um dos maiores produtores de energia, em que pese o fato de que muita gente, especialmente, no interior paraense, até mesmo perto

desses grandes projetos, ainda vive sem energia elétrica, segundo os dados mais recentes, também do IBGE (2009).

Para Novaes e Chaves (2006), a economia do Estado, mesmo com a implementação e a construção desses grandes projetos e os importantes investimentos voltados para o crescimento financeiro da região, se comparada às necessidades populacionais, segue em passos lentos, sobretudo, no que se refere ao acompanhamento sobre esses avanços com o processo de geração de emprego e renda para as populações locais do Pará.

Assim, não dá para aceitarmos, de forma passiva e espontânea, toda essa situação em que se encontra o Estado, que tem uma boa produção de matéria prima e potencial energético e mineral que poucos estados do país possuem, bem como por sua economia ter importante posição dentro do cenário nacional. Ou para aceitarmos que a pobreza, a miséria e tantas desigualdades existentes nesse Estado sejam consideradas como se fossem questões de ordem natural.

Tudo isso se trata de um problema político e de responsabilidade de todo o poder público que, por opção, não tem tido como prioridade investir e aplicar mais recursos públicos nas áreas sociais, especialmente, na educação pública de nível superior desse Estado, onde temos visto, ademais, o crescimento dos setores privados, segundo as pesquisas sobre a Educação Superior que vem sendo realizadas. (CHAVES, 2008).

Também, para Novaes e Chaves (2006), o Pará é um Estado que tem dado importante contribuição para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do país e que, somente na Amazônia Legal, o Estado é responsável por aproximadamente 31,4% da arrecadação de impostos. As autoras citadas nos informam que a capital, Belém, tem a terceira participação entre as cidades do Estado, na formação do PIB, e afirmam que essa realidade não vem influenciando as mudanças no quadro de geração de emprego e renda para a população, sobretudo, nas áreas de serviços.

Os dados do IBGE (2009) nos evidenciam, ademais, que os índices de desemprego giravam em torno de 28,5 e que a juventude é o segmento populacional que mais vem sofrendo os efeitos dessa realidade. Apesar de não termos números precisos, sabemos que, segundo dados divulgados pela imprensa local, oriundo das estatísticas da Secretaria de Segurança Pública do Estado, a maioria das pessoas que se encontram nas casas de detenção

do Pará são jovens entre 18 e 23 anos, negros, de famílias que vivem com renda menor do que um salário mínimo e que, antes de terem cometido algum tipo de crime ou delito, já se encontravam sem emprego e fora da Educação Básica.

Essa realidade estadual nos leva afirmar a importância que tem o investimento na educação, em todos os seus níveis e modalidades, especialmente, na Educação Superior pública e em políticas sociais que sejam mais efetivas para a mudança desse lamentável quadro de precarização da vida de muitas pessoas.

3.2 A política educacional no Estado do Pará.

Por meio da Lei nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998, é criado o Sistema Estadual de Educação do Pará. Já a Secretaria Estadual de Educação está em atividade, desde 1951¹⁵. A organização política e administrativa da educação, no Estado, abarca todos os níveis e modalidades de funcionamento de ensino, da Educação Básica à Superior, sob a tutela do poder público estadual, por meio da Secretaria de Estado de Educação e do Desporto (SEDUC), como órgão executivo, e do Conselho Estadual de Educação – C.E.E¹⁶, que tem ingerência normativa, consultiva e deliberativa. A SEDUC é órgão de administração direta do Estado, vinculada à Secretaria Especial de Promoção Social, responsável pela coordenação da política educacional do Pará.

Segundo os dados do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), no caso do Pará, dentro da Região Norte, 3,8% de crianças ainda estão fora da escola e são parte significativa da população que está vulnerável aos déficits educacionais, por conta das suas precárias condições de vida social, econômica e cultural as quais vêm determinando o crescimento lento, ou quase que inexistente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Pará, se comparado aos indicadores das demais regiões do país.

¹⁵ Esta Secretaria foi criada, em 30 de agosto de 1951, através da Lei nº 400.

¹⁶ O Conselho Estadual de Educação foi criado, em 1963, pela Lei 2.840, de 18/07/63, e teve suas competências redefinidas pela Lei 6.170/98, que criou o Sistema Estadual de Educação.

São estudantes afrodescendentes, quilombolas, indígenas, filhos e filhas de trabalhadores desempregados ou que vivem por meio de subempregos, subsistindo com renda menor do que um salário mínimo, segundo dados também do IBGE (2009). As famílias desses estudantes são pouco ou quase nada atendidas pelas políticas sociais existentes, logo, estão muito mais vulneráveis e expostas aos altos índices de pobreza absoluta, o que vem contribuindo, também, para o crescimento da evasão e da reprovação escolar, sendo, além disso, mais vulneráveis aos riscos de violência, exploração sexual e do trabalho infantil, como problemas que interferem diretamente nesses resultados educacionais.

Nesse sentido, pode-se inferir que a desigualdade socioeconômica, no Estado, contribui significativamente, também, para a precariedade existente do trabalho docente, de modo tal que muitos desses profissionais vêm levando uma vida um pouco parecida com a vida das famílias de muitos dos estudantes no Estado do Pará.

3.3 A UEPA e sua estrutura organizacional – as origens.

Esta subseção tem como propósito situar o contrato temporário de docentes em relação às reais condições de estrutura e infraestrutura existentes na UEPA, de modo que possamos, daqui em diante, discutir como essa instituição vem respondendo às suas demandas e, ao mesmo tempo, garantindo que essa infraestrutura corresponda às necessidades e condições para o funcionamento do trabalho docente. Consideram-se as atividades-fim e as atividades-meio que dizem respeito ao conjunto de atribuições e funções que os docentes, sejam esses efetivos ou temporários, são obrigados a realizar como parte da sua ação acadêmica, pedagógica, didática e política. Nesse sentido, descrevemos a Universidade, considerando o espaço em que esta se situa nas políticas públicas e educacionais, no Pará, bem como aspectos relevantes da gestão governamental e institucional, ao longo desses últimos anos, utilizando dados empíricos, documentos oficiais e alguns materiais a que nos foi possível ter acesso, como o *PDI 2005-2014* da Universidade, *Relatórios de Gestão* da instituição referentes aos anos de 2008 e 2009, o jornal informativo da UEPA, etc..

3.3.1 O marco da Educação Superior no Pará: criação da UEPA e de seus espaços de organização.

Estudos sobre a Educação Superior paraense, especialmente com a análise da origem e da criação da Universidade do Estado do Pará, têm evidenciado que a situação econômica e sociocultural identificada nesses últimos dez anos nos mostra que seria desejável um crescimento e um atendimento por meio de políticas sociais que não se materializassem apenas em função dos interesses pelo crescimento econômico do Estado, mas em razão da necessidade de se perceber as reais mudanças sobre os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), que evidenciem melhorias na qualidade da vida social da maioria da população que vive tanto na capital quanto no interior.

É nesse contexto territorial, geográfico, cultural e econômico da região amazônica que o Estado do Pará deve ser visto; por essa ótica, temos condições de analisar as determinações sobre o trabalho docente, na UEPA, tendo como centro o contrato temporário que foi e continua sendo adotado por essa instituição nos marcos da sua organização e reestruturação e dos rumos que vem tomando em relação às políticas estabelecidas no âmbito do governo estadual e da administração superior da Universidade, as determinações do seu *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2014* (UEPA, 2007), entre outros documentos institucionais.

É importante salientar que, para além desse contexto de desenvolvimento econômico, o histórico de desenvolvimento da Educação Superior, no Estado do Pará, evidencia semelhanças no processo de criação das instituições de ensino superior de outras regiões do país.

Por meio do Decreto Estadual nº 174, de 10 de novembro de 1944, em âmbito do Estado, surge a Escola de Enfermagem do Pará, denominada “Escola de Enfermagem Magalhães Barata”, reconhecida pelo Decreto [federal] nº 26.926, de 21 de julho de 1949. Desse fato, em 1961, é estabelecida a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A FEP ficou, durante alguns anos,

responsável pela política de gestão didática e administrativa do ensino do então 2º e 3º graus no Estado. Em 1976, foi criada a Escola Superior de Educação Física, mediante o Decreto nº 78. 610, de 21 de abril de 1976, e a Faculdade de Medicina do Pará, pelo Decreto nº 78. 525, de 30 de setembro desse mesmo ano. (UEPA, 2007).

Em 1983, cria-se a Faculdade Estadual de Educação (FAED), com o curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitações em Formação de Professores de 1ª a 4ª série e Educação Especial, e Licenciatura em Matemática, voltados para a formação em nível superior de professores para atuarem em toda a Educação Básica.

Em 1983, foi implantado o Instituto Superior de Educação Básica (ISEB), vinculado à SEDUC, com o objetivo de ofertar os cursos de formação de professores do ensino Pré-Escolar e de 1ª à 4ª Séries do então Ensino de 1º Grau, hoje, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), denominados Educação Infantil e Ensino fundamental. Na Escola de Enfermagem, foram implantados novos cursos, tais como os de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, que foram o embrião da criação, em 1991, da Faculdade de Medicina. (UEPA, 2007).

A UEPA se origina com a unificação dessas escolas e Faculdades e se torna uma universidade por meio da Lei Estadual de nº 5.747 de 18 de maio de 1993, com sede central na cidade de Belém, capital do Estado do Pará e sendo autorizado seu funcionamento por meio do Decreto Presidencial de 04 de Abril de 1994. (UEPA, 2007).

A partir de 1995, é dada a largada da política de interiorização da Educação Superior, em âmbito estadual, por meio da expansão da UEPA, com a criação de polos nos Municípios de Conceição do Araguaia, Altamira, Paragominas e Marabá, onde, inicialmente, funcionaram os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Educação Física. (UEPA, 2007).

Nos anos de 2001 a 2004, a UEPA desenvolveu ações voltadas para a sua avaliação institucional, que se centrou em criação de novos cursos e no reconhecimento da instituição pelo Ministério da Educação (MEC), de fato, como universidade. Além disso, desde 1998, a instituição estabeleceu, também como uma das suas metas, a política de valorização docente e de capacitação dos trabalhadores, de modo geral, da instituição.

Em 2005, a UEPA realizou o V Encontro da Administração Superior, para a discussão sobre a missão institucional e o estabelecimento da Educação Superior do Estado, com a organização do seu Planejamento Estratégico (PES). Esse planejamento definiu os objetivos e as metas, com vistas a um futuro promissor, aderindo ao Programa de Qualidade no Serviço Público, desenvolvido pelo governo do Estado do Pará (2005). Esse Programa visava efetivar transformações gerenciais de médio e longo prazos, por meio de medidas impactantes para o alcance de resultados positivos para a sociedade e para a consolidação da própria UEPA como referência nacional na produção acadêmica, científica e tecnológica. (UEPA, 2007).

Em 2006, foi aprovado o Plano de Carreira, Cargos e Salários para os professores da UEPA, na Assembleia Legislativa do Estado, por meio da Lei nº 6.839, de 15 de março desse ano. (UEPA, 2007).

Segundo o *PDI 2005-2014* da Universidade (UEPA, 2007), a UEPA se encontra instalada nas seis Mesorregiões geopolíticas do Estado do Pará, com cinco campi concentrados na capital e em 14 Municípios do interior do Estado, por meio de suas unidades acadêmicas, o que forma a sua atual estrutura organizacional:

CAPITAL

- *Campus I: Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)*¹⁷

¹⁷ Voltado para a educação e formação de professores, o CCSE oferece os cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Música, Letras, Ciências da Religião, Ciências Naturais, Secretariado Executivo Trilingue, Geografia e o Curso de Bacharelado em Música que é desenvolvido em parceria e na sede da Fundação Carlos Gomes (FCG). O Centro é responsável também pela política de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação. Entre os mestrados vinculados ao Centro, estão o de Educação e o de Ciências da Religião. O Centro possui laboratórios de Biologia, Física, Química, Matemática e Informática e um auditório com capacidade para 120 pessoas. Os alunos também dispõem de equipamentos de multimídia para aulas, bibliotecas com sala de leitura, sala de estudo e espaço de convivência. Desde junho de 2010, o Centro conta com o Restaurante Universitário (RU), que tem capacidade para atender uma demanda de até 600 refeições diárias. Com refrigeração e revestimento de vidro, o Restaurante funciona de segunda a sexta-feira, no horário de 11 às 15h. O valor da alimentação varia entre R\$ 1,50 para alunos e R\$ 3,50 para professores. Em 2011, o CCSE passa gerir a primeira Escola de Aplicação da UEPA. Em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Vera Simplício, o lugar será uma espécie de laboratório, onde a universidade poderá aplicar diretamente o conhecimento que produz nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. A Escola de Aplicação faz parte do projeto do Complexo Educacional da UEPA, que, por meio de convênios de cooperação, garante interações acadêmicas e pedagógicas às Escolas Estaduais de Ensino Médio Magalhães Barata e Escola Técnica Estadual. Também, em 2011 estão previstas as conclusões do prédio destinado à pós- graduação do CCSE e do Núcleo de Acessibilidade. (UEPA, 2011. p. 6).

- *Campus II: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)*¹⁸
- *Campus III: Educação Física*
- *Campus IV: Enfermagem*
- *Campus V: Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas (CCNT)*¹⁹

INTERIOR

- *Campus VI: Núcleo de Paragominas*
- *Campus VII: Núcleo de Conceição do Araguaia*
- *Campus VIII: Núcleo de Marabá*
- *Campus IX: Núcleo de Altamira*
- *Campus X: Núcleo de Igarapé- Açu*
- *Campus XI: Núcleo de São Miguel do Guamá*
- *Campus XII: Núcleo de Santarém*
- *Campus XIII: Núcleo de Tucuruí*
- *Campus XIV Núcleo de Moju*
- *Campus XV: Núcleo de Barcarena*

¹⁸ Dedicado aos cursos de Medicina, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, o CCBS é um espaço que ensina a cuidar. Para isso, conta com laboratórios especializados e unidades que envolvem o ensino e a assistência à população, entre eles, o Centro Saúde Escola; a Unidade de Saúde Materna Infantil; a Unidade de Ensino-Assistência em Fisioterapia e Terapia Ocupacional (UEAFTO); o Ambulatório de Dermatologia, e, mais recentemente, o Serviço de Atenção à Mulher. Todos esses setores atendem à comunidade por meio de suas atividades de ensino, pesquisa extensão. Também fazem parte do centro o curso de Educação Física, que funciona no campus II da UEPA, e o curso de Enfermagem, localizado na Escola de Enfermagem Magalhães Barata, o campus IV. No CCBS está instalado o Telesaúde, mas uma ferramenta de apoio à qualificação da saúde pública. O sistema de comunicação online leva a educação e saúde a outros municípios do Estado em tempo real. Para o fortalecimento da pesquisa, o centro conta com novos laboratórios. São eles: Laboratório de Medicina Baseada em Evidências (MBE); Laboratório de Geoprocessamento em Saúde; Laboratório de Morfofisiologia Aplicada à Saúde e Laboratório de Biologia Molecular e Diagnóstica Sorológico em Doenças Endêmicas. Nos próximos anos, o CCBS se prepara para abrigar o Complexo de Ambulatórios de Clínicas Especializadas, com consultórios e laboratório de análises clínicas e patologia. Entre outras especialidades, o complexo irá oferecer atendimento nas áreas de Otorrinolaringologia, Oftalmologia, Cardiologia, Pneumologia e Psicologia.(UEPA, 2011, p.6).

¹⁹ Voltado para área tecnológica, o centro coordena os cursos de Engenharia Ambiental, Bacharelado em Design, Tecnologia Agroindustrial (Com Habilitação em Madeira e Alimentos), Engenharia de Produção e o mais recente, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Esta unidade de ensino desenvolve estudos e pesquisas significativas na área de tecnologia no Pará, tanto pela oferta de seus cursos de graduação quanto pelos cursos de especialização *lato sensu*. O CCNT destaca-se também pelo seu primeiro Mestrado, na área de Ciências Ambientais, que inicia as aulas no primeiro semestre de 2011. O Centro também oferece aos alunos laboratórios equipados, que facilitam o ensino- aprendizagem. São eles: o Laboratório de Hidrocarbonetos; que se destaca como centro de Análise em Amostras Ambientais; o Laboratório de Tecnologia de Madeira; e o Laboratório de Modelos, do curso de Design. Além da infra-estrutura para o desenvolvimento dos cursos de graduação, o CCNT garante o apoio às empresas, por meio da Rede de Incubadoras de Tecnologia (RITU). A RITU se propõe ao uso racional e compartilhado de uma estrutura física e intelectual para assegurar o desenvolvimento tecnológico de negócios, tornando as empresas aptas a atender as demandas do mercado. (UEPA, 2011, p.6).

- *Campus XVII: Núcleo de Redenção*
- *Campus XVII: Núcleo de Vigia*
- *Campus XVIII: Núcleo de Cametá*
- *Campus XIX: Núcleo de Salvaterra*

Essas informações nos demonstram que alguns dos objetivos da UEPA, colocados em seu PDI – “Objetivo 1: Expandir e aperfeiçoar a relação universidade e sociedade.” [...] Objetivo 2: Reorientar a política acadêmica. [...] Objetivo 4: Modernizar a infra-estrutura.” (UEPA, 2007, p.26-27) – estão operacionalizados em algumas metas, que merecem destaque, para que o modelo de universidade multicampi fosse implementado, tendo, também, relações com os interesses econômicos e sociais que devem ser cumpridos.

Associada ao Objetivo 1, destacamos a seguinte meta: - “• a ampliar e estreitar a relação da universidade com os setores governamentais em todos os níveis e com o setor produtivo do Estado;”. No Objetivo 2, chamamos a atenção para as seguintes metas: “• modernizar a infra-estrutura para a realização do ensino de qualidade; • qualificar o corpo docente da instituição visando a ampliação do número de mestres e doutores; • fortalecer os programas de pesquisa e de iniciação científica na Capital e no Interior;” Como meta do Objetivo 4, vale destacar: “• modernizar e ampliar a infra-estrutura para a realização de ensino, pesquisa e extensão de qualidade.”

Tendo em vista o desenvolvimento econômico do Estado e, mais amplamente, da região amazônica, a UEPA, para efetivar seus princípios e alcançar seus objetivos, finalidades e metas, deverá fortalecer o modelo de universidade multicampi, em consequência não somente da dimensão ampla e territorial do Estado, mas pela sua preocupação em garantir bons resultados com a formação da mão de obra voltada para as necessidades do desenvolvimento da economia, como referido acima.

Isso demonstra que a UEPA tem por base a efetivação de um modelo global de universidade e de Educação Superior pautado pelo modelo de universidade voltada para o desenvolvimento nacional, regional e local, devendo observar e cumprir, por meio de suas atividades acadêmicas, as demandas econômicas apresentadas em âmbitos governamentais e empresariais.

Com isso, podemos também observar, como eixo de definição sobre a missão institucional da UEPA, a importância que essa universidade deve ter para o Estado e para a sociedade, quando deverá:

[...]

- promover e participar da modernização e desenvolvimento do Pará, em busca de mudanças na base produtiva e de verticalização do seu processamento;
- dinamizar a formação de agentes para todos os níveis de demanda desse novo ciclo de desenvolvimento, dotados de conhecimento, profissionalismo e solidariedade;
- constituir-se numa Universidade pública, gratuita e de qualidade, adequada ao processo regional, como centro de identidade estadual em pesquisa, ensino e extensão;
- promover suas ações, tanto na capital como no interior, implantando cursos e implementando os já existentes. (UEPA, 2007, p.21).

Em função das condições sociais, políticas e econômicas, o grande desafio da UEPA, dentro da sua política, deverá continuar sendo a sua expansão, por meio da criação de novos cursos, ampliando e fortalecendo os já existentes e equipando os seus espaços e estabelecimentos, pela via do processo de interiorização.

3.3.2 A situação geral do corpo docente da UEPA – professores temporários e efetivos.

Os dados coletados foram analisados com base nas seguintes categorias: *i – condições de Trabalho*; *ii – jornada de trabalho*; *iii – precarização das condições de trabalho e emprego*; e *iv – intensificação do trabalho*. Elas se referem ao conjunto de docentes da UEPA, com destaque aos *docentes temporários prestadores de serviço (DTPS)*²⁰ e aos

²⁰ Professor contratado para dar aulas, por um determinado período ou dentro de um semestre, de acordo com a demanda de disciplinas que são ofertados, por semestre, pelos campi e núcleos da capital e do interior.

docentes temporários substitutos (DTS)²¹, os quais foram os professores entrevistados na pesquisa ora relatada.

É importante destacarmos que a situação geral do corpo docente da UEPA é observada mediante as reais condições referentes ao trabalho docente que vêm sendo adotadas para a organização do seu quadro profissional, nesses últimos anos, a fim de atender o atual expansionismo (cursos e vagas), pela via do processo de interiorização da instituição como universidade multicampi.

Para *docentes temporários prestadores de serviço* (DTPS) não há nenhum tipo de direito trabalhista e/ ou, acadêmico, devendo esses cumprir uma jornada de trabalho que envolve apenas o desenvolvimento de atividades de ensino (aulas), logo, tendo condições de trabalho diferente daquelas que alcançam os *docentes temporários substitutos* (DTS) e os efetivos. Estes últimos podem desenvolver

[...] atividades tanto no ensino da graduação quanto na pós- graduação e podem elaborar e participar dos projetos na pesquisa e de extensão, além da administração e do assessoramento técnico-pedagógico e administrativo, devendo estar contido no Plano Individual de Trabalho do docente. (UEPA, 2007, p. 49).

Os tipos de contrato temporário, na Universidade Estadual do Pará, são diversificados em: visitantes, substitutos, prestadores de serviços, horistas e itinerantes. Apenas os professores visitantes são contratados no regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), mediante solicitação dos Departamentos de Ensino (DE), pelo prazo de dois anos, prorrogável por igual período.

Os professores visitantes devem ser qualificados e credenciados para o exercício da função científica e passam por seleção pública em consonância com as exigências acadêmicas e a realização de provas, títulos e entrevistas. Os Docentes Temporários Substitutos (DTS) são convocados quando há necessidade, em função das substituições por aposentadoria, afastamentos e, ou, licença-saúde e para a capacitação prevista em lei. (UEPA, 2007, p. 49).

²¹ Professor aprovado em seleção simplificada, dentro de uma determinada disciplina, ofertada pelos centros de formação por dentro dos departamentos e dos cursos existentes nos núcleos e campi da capital e do interior, para atuar temporariamente, por um período de um ano, podendo seu contrato ser renovado por mais um ano.

Somente os professores efetivos, segundo o *PDI 2005-2014, da UEPA* (UEPA, 2007, p. 49-50), estão inseridos na política de carreira do magistério, valorização e progressão funcional na profissão docente, além de terem alguns incentivos voltados para o desenvolvimento da sua formação continuada, mediante a participação em “[...] cursos de pós graduação *stricto sensu* e em atividades técnicas e científicas devidamente reconhecidas como profissional e pessoal, conforme deliberação do Departamento Acadêmico competente que garante”

- afastamento integral visando à realização de cursos de mestrado e/ou doutorado e de atividades técnicas, científicas, culturais e artísticas, quando realizadas fora do Estado;
- afastamento parcial visando à realização de cursos de mestrado e/ou doutorado e de atividades técnicas, científicas, culturais e artísticas, quando realizados na própria instituição ou cidades onde o docente trabalhar;
- manutenção de todos os direitos e vantagens permanente dos docentes durante o tempo de afastamento;
- auxílio- instalação, no valor de 100% (cem por cento) sobre a remuneração do docente, quando, quando fixar residência em outra cidade para a realização de curso de mestrado e/ou doutorado, pago no início ou no fim do afastamento;
- será concedido ao docente incentivo de produção de produção científica e técnica, no valor correspondente a 20% (vinte por cento) sobre o vencimento, por período de um ano;
- bolsa estadual de estudo, inclusive se o curso de mestrado e/ou doutorado se realizar na própria instituição ou cidade onde o docente trabalha, de acordo com os prazos citados para os referidos cursos;
- auxílio-tese e auxílio-dissertação, correspondente a 80% (oitenta por cento) sobre o vencimento base do docente, pago por ocasião de defesa da respectiva tese ou dissertação. (UEPA, 2007, p. 49-50)

A carreira docente, na UEPA, está estruturada em cinco níveis, tendo cada um quatro subníveis, a saber: Auxiliar (I,II,III, IV); Assistente (I,II,III, IV); Adjunto (I, II, III, IV); Associado (I, II, III, IV). O ingresso nas carreiras de servidor público estadual ocorre por meio de concursos públicos de provas e títulos. A progressão pode ser vertical, de um nível para outro, até o nível de Associado. O docente Auxiliar é aquele que tem somente a Graduação. A progressão ocorre a cada dois anos, não sendo exigida nenhuma formação para tal. Em relação à progressão vertical, passagem de um nível a outro, esta pode ocorrer a cada dois anos, por titulação.

Por exemplo, um professor que está no nível de Assistente e concluiu o seu doutoramento, tem passagem direta para o nível de professor Adjunto. Faça-se a ressalva de que, ao nível de Associado, apenas os professores que são portadores do título de doutor têm acesso, diferentemente dos demais níveis, que podem ser alçados apenas por tempo de serviço. Isso significa que podem existir docentes, na UEPA, que galgaram ao nível de Adjunto IV, mas que têm apenas a graduação, isto é, a sua progressão foi feita sempre pelo tempo de serviço.

Vale ressaltar que, de acordo com o que nos indica o *PDI 2005-2014*, da UEPA, essas garantias aos docentes efetivos não são totalmente automáticas, devendo os departamentos elaborar seu *Plano Quinquenal de Capacitação Docente*, que deve contemplar até 20% do quadro respectivo num período de cinco anos. Esses Planos deverão ser encaminhados para a aprovação, ou não, das instâncias de decisão da Universidade.

De certa forma, de acordo com o próprio *PDI 2005-2014*, a garantia da qualidade do trabalho docente, na UEPA, de modo geral, não tem sido efetiva para que esse crescimento se concretize segundo os *Princípios* orientadores da vida institucional, dos quais destacamos:

[...]

- *indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão;*

[...]

- *a ampliação das suas ações para garantir a democratização e a equalização das oportunidades educacionais aos cidadãos do interior do estado;*

[...]

- *qualificação de recursos humanos para atender ao mundo do trabalho regional e nacional;*

[...]

- *oferta do ensino de pós- graduação lato sensu;*

[...].

(UEPA, 2007, p.23)

Isso, segundo o *PDI 2005-2014* (UEPA, 2007, p. 28), evidencia as necessidades no quinto objetivo institucional – *Redefinir a política de gestão de pessoas* – e suas metas que, em resumo, se referem a ampliar o quadro funcional, no prazo de cinco anos, com o objetivo de atender às atividades e demandas da instituição. O Objetivo 6 trata da necessidade de se

“ampliar o financiamento institucional, cujas metas principais são as de realizar parcerias e convênios com instituições públicas e privadas; criar um setor de captação de recursos na universidade e criar mecanismos para a ampliação da universidade.”

Segundo a UEPA, em linhas gerais, seus principais objetivos, metas e estratégias arrolados no *Planejamento de Gestão Institucional*, para ser alcançado no período de 10 anos, estão centrados na formação da mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Afirma-se, no PDI, que “é pensamento da Universidade do Estado do Pará que o ensino superior, entre outros objetivos, deverá capacitar pessoas para o exercício de profissões liberais e para o atendimento de demandas das organizações públicas e privadas.” (UEPA, 2007, p. 28).

3.3.3 A política de gestão do ensino de graduação da UEPA.

A Universidade Estadual do Pará parece ter uma visão bastante ampla de atendimento à sociedade, não deixando claro a que tipo de sociedade está se referindo. A UEPA, por meio do Planejamento de Gestão Institucional (PGI), como parte do PDI, de forma indireta, deixa clara a importância a ser dada a uma formação acadêmica voltada para os interesses das empresas por uma formação mais técnica e que atenda ao mercado, sendo necessário ampliar o acesso à Educação Superior para atender a esses fins, com base no entendimento de universalização, que segue para isso como metas específicas, a saber: “META 1. Ampliar o acesso ao ensino superior público estadual.” e “META 2. Consolidar os Projetos Pedagógicos que objetivem a formação de profissionais éticos e socialmente comprometidos”, de acordo com o *objetivo estratégico específico* apresentado sob o título “Ampliar com qualidade a ação acadêmica de ensino superior público”. (UEPA, 2007, p. 29-30). A esse *objetivo estratégico* e suas *metas* corresponde um conjunto de *estratégias*, valendo destacar as seguintes, por sua pertinência ao tema deste estudo:

[META 1] – Estratégias:

- criar novos cursos regulares de graduação na Capital e no Interior considerando as áreas existentes na UEPA e as demandas do Estado e da sociedade;
- criar no prazo de 10 (dez) anos, mais 5 (cinco) Núcleos Universitários, sendo 3 (três) a serem instalados nos próximos 5 (cinco) anos nas regiões Nordeste, Sudoeste e Oeste do Estado;
- consolidar e ampliar a oferta de Cursos de Graduação na modalidade à distância, integrada com instituições congêneres;
- ampliar a oferta de vagas nos cursos de graduação existentes na IES;
- viabilizar a oferta de cursos de graduação destinados ao atendimento de demanda específica, através de convênios e contratos com instituições interessadas;

[...] (UEPA, 2007, p.29).

[META 2] – Estratégias.

[...]

- implantar e acompanhar o Sistema de Lotação Docente;
- manter permanentemente programa de formação continuada para docente objetivando melhor desenvolvimento das atividades didático- pedagógicas;
- aperfeiçoar sistemas de acompanhamento e avaliação das atividades docentes e discentes;
- ampliar a oportunidade de acesso à rede internet aos docentes e discentes da graduação, na Capital e no Interior;

[...] (UEPA, 2007, p.30).

3.3.4 A política de gestão da pesquisa e da pós-graduação da UEPA.

Os moldes observados de expansão da oferta de cursos e vagas, nos programas de pós-graduação da UEPA, também de acordo com o *PDI 2005-2014* (UEPA, 2007), parece seguir na mesma lógica desenvolvimentista e economicista em termo das intenções postas para a graduação.

A Universidade do Estado do Pará tem importância estratégica para o desenvolvimento do Estado, na medida em que sua missão objetiva a qualificação e a capacitação de profissionais que possam intervir positivamente nos variados modos de da vida social e econômica e contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas em geral. (UEPA, 2007, p. 31).

Os objetivos institucionais, como suporte da produção científica e tecnológica do conhecimento, devem servir para

[...] gerar novos saberes e novas descobertas para formulação de matrizes produtoras de bens e serviços direcionados às especificidades sócias- ambientais do Estado e da Região Amazônica, superando a sua condição histórica de provedores de insumos e de matérias- primas para a exportação. (UEPA, 2007, p. 31).

“Qualificar o corpo docente para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia” é o *objetivo estratégico específico*, e duas *metas* apresentadas no PDI 2005-2014 (UEPA, 2007) são de particular interesse neste trabalho: “META 1: Qualificar o corpo docente para que a instituição alcance, no prazo de 10 (dez) anos, a meta de 80% entre mestres e doutores, nas áreas de educação, saúde e tecnologia.” (p.31-32) e “META 2: Instituir núcleos e programas de pesquisa na capital e no interior do estado, voltados ao desenvolvimento regional.” (p.33).

Um conjunto de estratégias corresponde a esse *objetivo estratégico* e suas *metas*, destacando-se algumas, para os nossos propósitos, como segue.

[META 1]: Estratégias:

- consolidar o Curso de Mestrado próprio em Educação e criar 1 (um) Curso de Doutorado na mesma área;
 - implantar mestrados profissionalizantes;
 - consolidar a política de incentivo ao corpo docente para a realização de cursos de pós- graduação stricto sensu;
 - acompanhar e avaliar o desempenho do corpo docente e técnico-administrativo vinculados a programas de pós- graduação fora da instituição;
- [...] (UEPA, 2007, p.31-32).

[META 2] Estratégias:

[...]

- viabilizar, de acordo com o Plano de Expansão da infra-estrutura, espaços adequados para os grupos de pesquisa;
- [...] (UEPA, 2007, p.33).

3.3.5 A política de gestão na extensão universitária da UEPA.

A visão que tem a UEPA sobre a política de extensão, também, não se isola dessa sua visão ampliada de sociedade, como se esta não estivesse dividida por seus diferentes segmentos existentes em função do contexto de uma sociedade capitalista e de classe a qual vivemos.

Segundo o *PDI 2005-2014* da Universidade, a UEPA, como um espaço de natureza pública, deve colocar a disposição toda a sua produção (serviços), em prol de todos (parceria público-privada)^{22 23} e sem distinções para a garantia da sua sustentabilidade social e econômica. A extensão universitária está baseada em eficácia social, logo, trata-se de resultados obtidos a partir da participação individual na produção dos seus principais sujeitos, docentes, discentes e técnicos administrativos. (UEPA, 2007).

Segundo esse documento (p.34), “[...] extensão se realiza com a cooperação e a participação direta de sindicatos, de associações e de quaisquer naturezas, enfim, de todos e quaisquer seguimentos sociais em favor de que pode a universidade estabelecer relações de cooperação...”, tendo como *objetivo estratégico específico* “Desenvolver conhecimento com integração social”, do qual são geradas as seguintes *metas*:

META 1: Fortalecer a extensão com políticas específicas no âmbito da universidade;

META 2: Fortalecer e ampliar a relação da universidade com setores governamentais e não-governamentais, no âmbito da União, do Estado e dos Municípios, visando contribuir no planejamento e na execução de ações específicas;

²² “SESPA; SETEPS; Prefeituras Municipais; Consórcio SEDUC; AGROPALMA; ALBRAS; CIEE - Centro de Integração Empresa – Escola; CTC - Companhia Têxtil de Castanhal; Companhia Refinadora da Amazônia; Eldorado Exportações LTDA.; Explanada Indústria; Fluidos da Amazônia LTDA; Frigepe; Gardeza Brasil LTDA; Indaía Brasil Águas Minerais LTDA; Mafrinorte – Matadouro Frigorífico do Norte LTDA; Maria Clara Penna de Carvalho LTDA; Metal Gráfica da Amazônia S/A; Ortobom – Indústria Comércio Espumas e Colchões Belém LTDA; Tonini Indústria e Comércio LTDA; Total Linhas Aéreas S/A; Tramontina Belém S/A; Wilson Sons Agência Marítima LTDA; Y. Yamada S/A Comércio e Indústria.” (UEPA, 2007, p. 48).

²³ “A Universidade Federal do Pará, objetivando garantir espaços para a realização de atividades acadêmicas, busca estabelecer parcerias mediante convênios com empresas e instituições no âmbito regional, nacional e internacional. A Universidade do Estado do Pará (executora) em parceira com a Secretaria Executiva de Saúde do Estado do Pará (SESPA) (gestora), por meio de convênios desenvolve ações estabelecidas no cronograma de execução consolidado pelo órgão gestor, na abrangência de seus municípios Pólos (Belém, Salinas, Tucuruí, Santarém, Conceição do Araguaia e Cametá), previamente selecionados pela SESPA, que visa atender às necessidades desses municípios.” (UEPA, 2007, p. 47).

META 3: Fortalecer e ampliar a relação da universidade com o setor produtivo no Estado, com o objetivo de conferir maior eficácia e qualidade à produção de bens e serviços. (UEPA, 2007, p. 34-35).

Selecionamos as *Estratégias* a seguir que se referem ao *objetivo estratégico específico* e respectivas *metas*, apresentados acima:

[META 2] Estratégias.

- manter estreita relação da UEPA com os setores governamentais e não-governamentais, no âmbito da União, do Estado e dos Municípios, visando à discussão e ao planejamento integrado de ações de mútuo interesse referentes às de atuação especificada da instituição em correlação com Planos e Diretrizes para o desenvolvimento do Estado e promoção da cidadania;

[...].

(UEPA, 2007, p.35).

[META 3] Estratégias

[...]

- consolidar e ampliar a política de estágio não obrigatório de alunos da graduação, junto ao setor produtivo, visando a inserção no mercado de trabalho;
- propor às representações do setor econômico local, a realização conjunta de programas e projetos de qualificação e atualização profissional e outros de interesse social e comunitário.

(UEPA, 2007, p.35).

3.3.6 A política de planejamento e gestão de pessoal da UEPA.

O modelo de planejamento e gestão defendido no PDI da UEPA parece estar centrado na ótica institucional de empresa mista consolidada na interação e integração do setor público com o setor privado, cujo centro está, mais uma vez, focado no produto, no resultado das ações individuais de seus sujeitos (docentes, discentes e técnicos- administrativos), que dentro das relações acadêmicas em nível organizacional deverão expressar “agilidade e precisão na informação e na comunicação, que são indicadores de sucesso para a eficiência e efetividade dos sistemas.” (UEPA, 2007, p.36).

Dessa forma, com essa visão gerencial de universidade pública e de Educação Superior, a UEPA terá maiores condições para cumprir seus objetivos e ações institucionais, compatíveis com os interesses externos e adequados às demandas dos setores públicos e privados.

Por essa lógica, a instituição pretende garantir produtos e resultados dentro de um ambiente funcional que permita a responsabilização direta de seus sujeitos (indivíduos), “[...] responsabilização técnica coletiva, cujos produtos e resultados estarão marcados pela agilidade, pela eficiência e eficácia [...]”. (UEPA, 2007, p.36).

A Universidade, em seu *PDI 2005-2014* (UEPA, 2007), denomina isso de “valorização da auto-estima pessoal e profissional de cada servidor dessa instituição” (p.36), em razão do que tem como metas:

META 1: instituir programas de capacitação e promoção dos servidores, técnico- administrativos e operacionais.

META 2: criar mecanismos que garantam eficiência e eficácia na gestão institucional.

[...]

META 4: adotar mecanismos de expansão, adequação e modernização da infraestrutura. (UEPA, 2007, p. 36; 37; 38).

Para o *objetivo estratégico específico* “*Garantir a eficiência e eficácia na gestão institucional*” e suas respectivas metas, acima indicadas, apresentamos as *estratégias* que seguem, em correspondência com as metas que destacamos.

[META 1]: Estratégias:

[...]

- implantar e acompanhar o novo Plano de Cargos e Salários da Instituição;
- propor ao Governo do Estado, no prazo de 05 anos, a revisão do Plano de Cargos e salários da Instituição;
- propor ao Governo do Estado, no prazo de, no prazo de 05 anos a reestruturação do quadro funcional visando compatibiliza-lo com as atividades e demandas da instituição;
- reestruturar a organização institucional, com o provimento de cargos e funções necessários ao seu funcionamento;
- propor e apoiar iniciativas que visem à melhoria da qualidade de vida no trabalho; (UEPA, 2007, p.36).

[META 2] Estratégias:

[...]

- elaborar anualmente relatório de gestão;
- garantir recursos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativa na sua plenitude;
- expandir o Programa de Qualidade para toda a UEPA;

[...]

- viabilizar junto ao governo do Estado e Assembléia Legislativa, a garantia de percentual do ICMS para o financiamento da universidade;

[...]. (UEPA, 2007,p.37).

[META 4] Estratégias

[...]

- construir 01(um) restaurante universitário no prazo de 05 anos no CCSE;

[...]. (UEPA, 2007, p. 38).

Essas metas nos indicam que, para fazer frente a essa realidade de crescimento econômico pelo qual vem passando o Estado do Pará, deverão ser fortalecidas as exigências internas e externas que coloquem a UEPA como uma parte essencial na divisão de responsabilidades pelo desenvolvimento, por meio dos seus resultados institucionais que expressam, também, a sua própria missão institucional, qual seja, “produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.” (UEPA, 2007, p. 17).

Para isso, em termos de políticas voltadas para a Educação Superior, a instituição deverá assumir, no marco da economia nacional e local, o desenvolvimento de estratégias e o atendimento de demandas acadêmicas que atendam as estruturas do poder estadual, de modo a contribuir com os interesses sobre os quais estão postos o crescimento das metas econômicas voltadas para a região paraense. (UEPA, 2007).

A propósito da *Organização Acadêmica e Administrativa*, da UEPA, cabe apresentar aspectos pertinentes da sua *Estrutura Organizacional e Instâncias de Decisão*, de seus *níveis de atuação colegiada superior e nível de direção superior*. (UEPA, 2007, p.38-39-40).

De acordo com o atual Estatuto da UEPA (estabelecido pela Resolução nº 374/2000)²⁴, esta instituição se configura como uma autarquia do Estado, estruturada segundo o modelo multicampi de universidade; gozando de autonomia didática, científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, possuindo internamente, suas instâncias e fóruns de decisão colegiados, coordenados pela Reitoria²⁵, com os seguintes níveis de direção:

- atuação colegiada superior composta pelo: Conselho Superior (CONSUN), Conselho Curador (CONCUR), Conselho de Centros (COCEN) e os Colegiados dos Cursos;
- direção superior composta pela Reitoria
- assessoramento superior;
- gerência superior;
- atuação colegiada setorial;
- atuação programática e;
- atuação operacional.

(UEPA, 2007, p.38)

À luz do *Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014*, selecionamos, por sua pertinência neste trabalho, e apresentamos algumas competências do Conselho Universitário (CONSUN).

[...]

- aprovar os planos de carreira, regimes de trabalho e deliberar sobre a expansão do quadro de pessoal;

²⁴ Os órgãos da administração superior são assim chamados por terem posição hierárquica superior. As decisões gerais, que abrangem interesse de toda a comunidade universitária são tomadas nessas esferas. Todas as decisões tomadas por outros órgãos da estrutura devem ser submetidas à aprovação da administração superior para terem validade. O colegiado da Administração Superior é o CONSUN, órgão deliberativo máximo da UEPA e última instância interna de recursos em qualquer processo, composta pelos presidentes das câmaras de Graduação, Pesquisa e Pós- Graduação, Extensão, Gestão e Planejamento, além de representantes dos vários níveis e seguimentos que compõem a instituição, como professores, alunos, técnicos administrativos e sociedade civil. (UEPA, 2011, p. 4).

²⁵ “O Reitor e vice- Reitor da UEPA são escolhidos pela comunidade universitária através de votação universal e uninominal para construírem uma lista tríplice a ser homologada pelo Conselho Universitário, para um mandato de 4 anos, sendo permitida uma única recondução. Cabe ao Governador a nomeação do Reitor e do Vice- Reitor. Art. 86 da Resolução nº 913/1999 do conselho Estadual de Educação do Estado do Pará em consonância com a Lei nº 9.394/96. Os Diretores de Centro e Coordenadores de Curso são escolhidos através do voto para um mandato de quatro anos e dois anos, respectivamente, sendo permitida a recondução. As chefias de Departamento são escolhidas através do voto dos seus pares para um mandato de dois anos, sendo permitida a recondução. As funções de administração acadêmica, inerentes aos órgãos da administração setorial da universidade, são privativas dos integrantes do quadro efetivo de carreira do magistério superior.” (UEPA, 2007, p.38).

- aprovar as normas para a realização de concursos para o corpo docente e pessoal técnico-administrativo e operacional e homologar seus resultados;
- definir a política de contratação de professores substitutos e efetivos;
- praticar todos os atos deliberativos que digam respeito à gestão econômico-financeira da universidade;
- deliberar sobre a fixação de taxas, emolumentos e valores a serem cobrados pelos serviços prestados;
- aprovar a proposta orçamentária da universidade;
- aprovar o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade;

[...].

(UEPA, 2007, p.38).

Com base no mesmo *PDI 2005-2014*, destacamos algumas competências da Reitoria, órgão executivo superior da Universidade.

[...]

- elaborar a proposta orçamentária e o orçamento analítico da Universidade;
- praticar os atos superiores de administração do pessoal, especialmente os concernentes às relações de emprego, aposentadoria e designação para cargos de chefia;
- encaminhar ao Conselho Universitário, para apreciação e aprovação, o plano de carreira do magistério e do pessoal técnico-administrativo e operacional;

[...]

- encaminhar ao Conselho Universitário os recursos e representações de professores, funcionários e alunos;

[...]

(UEPA, 2007, p.39).

Em termos de análise desses documentos, é importante reafirmar-se que, nesses últimos anos, as transformações e o crescimento institucional da UEPA seguem o modelo voltado para os avanços de interesses econômicos vividos na região. Isso pode ser observado em relação ao processo de crescimento acadêmico existente, à situação do trabalho docente (carreira, formação, remuneração e valorização profissional) e à política de contratação temporária de docentes que continua sendo um instrumento para atender tal crescimento da oferta nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Pouco se observa, nas ações institucionais apresentadas no *PDI 2005- 2014* e nos Relatórios de Gestão de 2008 e 2009, da UEPA, a existência de um diagnóstico mais preciso

sobre a real situação do trabalho docente, nessa instituição, com uma indicação de medidas mais qualitativas de alteração, como justificativa que concretize os significativos crescimentos quantitativos desses últimos anos, evidenciados: i – no aumento do número de cursos de graduação e pós-graduação criados, em todas as áreas (saúde, educação e tecnologia), na capital e no interior; ii – no aumento de alunos ingressantes e nas demandas sobre esses cursos; iii – na expressiva matrícula e frequência de docentes em cursos de mestrado e doutorado; e iv – na elevação da participação de docente em projetos de pesquisa e extensão da Universidade.

Os docentes de contratação temporária estão fora de todas as garantias de direitos acadêmicos e trabalhistas, o que implica, junto a todo esse “sucesso acadêmico”, a existência de um crescimento desordenado dos processos de intensificação da proletarização e a pauperização do trabalho docente, na Educação Superior, no âmbito do Estado do Pará.

Tanto o *PDI 2005-2014* quanto os *Relatórios de Gestão* da UEPA referentes aos anos de 2008-2009, por não serem precisos, em termos de diagnóstico, quanto às condições a que está submetido o trabalho docente, podem acabar por representar uma “Carta de Intenções”, como justificativa dos avanços exigidos em âmbito social, governamental e acadêmico para que a instituição se mantenha no seu momento atual e demonstre que tem efetivado, de certa forma, “medidas” que expressem uma preocupação com os rumos a serem seguidos por essa Universidade.

Dessa forma, a UEPA consegue expor, para fora dos seus espaços institucionais, meios que revelam a sua existência e o seu credenciamento como um órgão de Educação Superior firmado como uma universidade de referência, no âmbito das políticas educacionais, no Pará.

Além disso, contraditoriamente, a UEPA, pela forma como se deu a sua criação, o que se evidencia no seu Plano de Gestão, se apresenta e consegue se destacar entre as demais universidades públicas, no Estado, como aquela instituição que vem passando por um determinado crescimento, em se tratando da expansão do seu espaço físico, na capital e no interior, e do número de ações voltadas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A instituição afirma que houve crescimentos significativos nesses últimos anos (2008, 2009 e 2010), o que será demonstrado no Quadro 2, adiante.

3.4 As políticas de expansão da UEPA – repercussões sobre formação, carreira e remuneração dos seus docentes de contrato temporário.

Esta subseção discute o contrato temporário, inicialmente, considerando o crescimento quantitativo de alunos, matrículas, vagas e cursos, na graduação e na pós-graduação dessa instituição, de modo que nos sirva para situar como a UEPA está conseguindo atender a esse crescimento, considerando as atenções que vêm sendo dadas ao trabalho docente, de acordo com os propósitos institucionais, e considerando, ainda, as atividades- fim e as atividades-meio que dizem respeito ao conjunto de atribuições dessa Universidade, na perspectiva de se analisar o desenvolvimento de medidas que se voltem para a carreira, a remuneração e a formação dos docentes, sejam eles efetivos ou temporários. Além disso, esta subseção visa identificar até que ponto a UEPA articula o seu compromisso com o aumento de vagas e matrículas nos seus cursos para atender ao direito da sociedade de ter Educação Superior pública com garantia da qualidade dessa expansão, tendo como centro o atendimento dos direitos e das garantias que tem o servidor público, em especial, os docentes dessa Universidade quanto a melhores condições de trabalho e de salários.

3.4.1 A política de expansão dos cursos de graduação e pós-graduação.

Os dados quantitativos de crescimento institucional da UEPA, nesses seus quase 20 anos de existência, pouco têm se expressado em suas ações de forma tal que possam ser considerados como dados significativos que reflitam o crescimento não somente no número de cursos e de vagas, na graduação, conforme sintetiza o Quadro nº 2, onde se mostra que houve um crescimento de 100% na expansão dos cursos:

LOCALIZAÇÃO	1994	2006	EXPANSÃO%
CAPITAL	9	18	100
INTERIOR	3	13	333.3

QUADRO 2. **Expansão dos Cursos de Graduação.** UEPA. 1994-2006.
Fonte: UEPA, 2007.

Tanto na capital quanto no interior, esse crescimento foi realizado para contemplar as diferentes regiões do Estado que receberam a oferta de cursos das diferentes áreas de conhecimento, tais como saúde, educação e tecnologia. Segundo o *PDI 2005-2014*, da UEPA, esses cursos foram criados para atender às demandas e necessidades profissionais dessas regiões, de modo que estivessem integrados à realidade nacional, regional e local, o que serve para justificar o fortalecimento do crescimento da UEPA, a partir do modelo de universidade multicampi interiorizada. O que significa o crescimento da expansão absoluta dessa universidade em torno dos 48%, como demonstra o quadro 3.

LOCALIZAÇÃO	ESPECIFICAÇÃO	1994	2006	EXPANSÃO (%)
CAPITAL	CAMPUS	4	3	23
INTERIOR	NÚCLEOS	4	14	25

QUADRO 3. **Expansão dos Campi.** UEPA. 1994-2006.
Fonte: UEPA, 2007.

Proporcionalmente, o maior crescimento de cursos da UEPA, numericamente falando, tem sido no interior do Estado, especialmente, nos cursos da área de educação, saúde e tecnologia, como nos mostra o Quadro 4.

CENTRO	LOCALIDADE		TOTAL DE VAGAS
	CAPITAL	INTERIOR	
SAÚDE	430	290	720
EDUCAÇÃO	840	1.232	2.080
TECNOLOGIA	160	280	440
TOTAL	1.438	1.802	3.240

QUADRO 4. Síntese de vagas ofertadas por Centro, capital e interior. UEPA - 2008.

Fonte: UEPA, 2007.

A situação que mostra o Quadro 5 evidencia que existe uma contradição desse crescimento quando comparado aos níveis de investimentos financeiros para a manutenção dos quadros docente e administrativo, de modo a possibilitar o funcionamento dos cursos de graduação, pois aparecem valores bem inferiores, sobretudo nos Núcleos do interior se os compararmos às necessidades dos cursos da capital.

GRUPO DE DESPESA	INICIAL	EXECUTADO	% INICIAL	% EXECUTADO
PESSOAL ADMINISTRATIVO	6.325.175	6.291.539	10,22	9,21
PESSOAL DOCENTE ADMINISTRATIVO. GRADUAÇÃO/ CAPITAL	52.922.588	55.451.031	85,52	81,20
PESSOAL DOCENTE ADMINISTRATIVO. GRADUAÇÃO/ INTERIOR	2.636.301	6.547.585	4,26	9,59
TOTAL	61.884.064	68.290.155	100,00	100,00

QUADRO 5. Orçamento Inicial Executado por Despesa de Pessoal. (em R\$ 1,00). UEPA. 2008.

Fonte: UEPA, 2008.

Isso significa que, em função dos poucos recursos existentes, a forma como vem se dando o processo de expansão da UEPA, por meio dos cursos de graduação, nesses últimos anos, pode colocar sob questionamento a sua qualidade. Além disso, os números nos indicam que, em termos de despesas para o pagamento de pessoal, correspondem estas últimas ao nível de qualidade que vem sendo atribuída à expansão do ensino na UEPA; parece que está havendo um equívoco entre o montante dos valores investidos em manutenção e na qualidade do quadro de docentes efetivos e temporários que aparecem e os valores necessários para que se tenha a qualidade esperada acompanhada das condições de valorização do trabalho

docente, observando-se que as despesas com os professores substitutos e como os professores prestadores de serviços estão separadas, como mostra o Quadro 6.

ESPECIFICAÇÃO	VALOR (R\$)
Folha - Efetivo + Temporário	46.943,633
Professor Substituto	11.315.696
Serviços Prestados	5.176.475
Complementação (SOME)	197.665
FOLHA	63.633.469
Bolsa de Estudo	1.758.954
Auxílio Instalação	128.206
Auxílio Tese	5.296
Incentivo a Qualificação Docente	1.892.456
Outras despesas	2.764.230
TOTAL	68.290.155

QUADRO 6. **Despesas de Pessoal.** UEPA. 2008.
Fonte: UEPA, 2008.

O Quadro 6 não deixa claro, no item referente ao valor de despesas de pessoal, o que significa esse investimento denominado “Complementação (SOME)”. Observa-se que os valores destinados ao incentivo à formação são bastante baixos, se tomarmos como referência o crescimento quantitativo dos cursos instalados tanto na capital quanto no interior do Estado.

Esses dados quantitativos indicam que a UEPA vem se expandindo com a criação de cursos; contudo, isso não significa dizer que a Universidade tenha crescido na oferta de vagas, embora isso seja uma meta que aparece no *PDI 2005-2014* da instituição, que mostra a situação de vagas e formas de processos seletivos para os cursos de graduação da capital e do interior, no ano de 2008.

ÁREA	CURSOS	MODALIDADE		TOTAL DE VAGAS
		PROSEL ¹	PRISE ²	
SAÚDE	Enfermagem	50	/ 50	100
	Educação Física	75	/ 75	150
	Medicina	50	/ 50	100
	Fisioterapia	20	/ 20	40
	Terapia Ocupacional	20	/ 20	40
	SUBTOTAL	215	/ 215	430
	Licenciatura Plena em Matemática	69	/ 69	138
	Licenciatura Plena em Ciências Naturais	25	/ 25	50
	• Física	25	/ 25	50
	• Biologia	25	/ 25	50
	• Química	25	/ 25	50
EDUCAÇÃO	Licenciatura Plena em Letras- Língua Portuguesa.	50	/ 50	100
	Licenciatura Plena em Música.	20	/ 20	40
	Licenciatura Plena em Pedagogia.	150	/ 150	300
	Licenciatura Plena em Ciências da Religião.	25	/ 25	50
	Bacharelado em Secretariado Trilingue.	20	/ 20	40
	Bacharelado em Música.	15	/ 15	30
	SUBTOTAL	420	/ 420	840
	Design- Habilitação em Projeto de Produção.	20	/ 20	40
	Engenharia Ambiental	20	/ 20	40

[continua]

TECNOLOGIA	Engenharia de Produção	20 / 20	40
	Tecnologia Agroindustrial.	10 / 10	20
	• Alimentos.	10 / 10	20
	• Madeira.		
	SUBTOTAL	80 / 80	160
TOTAL		719 / 719	1.438

**QUADRO 7. Vagas e cursos de graduação ofertados por área de conhecimento (capital).
UEPA. 2008.**

Fonte: UEPA, 2007.

NOTAS: 1 Processo Seletivo Seriado- o vestibular que ocorre uma vez ao ano para todos os cursos e áreas;

2 Programa de Ingresso Seriado-seleção específica para os alunos que estão cursando o 1º, 2º e 3º anos.

Também, observamos que, no caso da capital do Pará, o curso que tem o maior número na oferta de vagas é o de Pedagogia, na área da educação, e os cursos de menor número de vagas são os de Tecnologia Agroindustrial (em suas duas habilitações – Alimentos e Madeira), na área de tecnologia. Esses cursos têm um maior número de vagas, no interior, nos Municípios de Cametá, Paragominas e Marabá. O mesmo acontece com os cursos de Engenharia Ambiental (Paragominas, Marabá e Redenção) e de Engenharia de Produção, no Município de Redenção, ambos com um maior número na oferta de vagas, se comparados a capital.

Nesse sentido, fica evidente o compromisso da UEPA com a criação de cursos que surgem de acordo com os interesses locais para formar mão de obra segundo o desenvolvimento das atividades econômicas desses Municípios.

ÁREA	CURSOS	MODALIDADE	TOTAL DE VAGAS	MUNICÍPIOS/ CAMPUS
		PROSEL/ PRISE		
	Educação Física	20 20 80/20 20	160	Altamira Conceição do Araguaia, Santarém e Tucuruí
SAÚDE	Medicina	20/20	40	Santarém
	Fisioterapia	15/15	30	Santarém
	Enfermagem	30/30	60	Santarém e Tucuruí
	SUBTOTAL	145/145	290	
	Licenciatura Plena em Ciências Naturais. Química	75/75	150	Conceição do Araguaia, Moju e São Miguel do Guamá.
	Biologia	120/120	240	Mojú, Altamira, Paragominas, Marabá e Salvaterra.
EDUCAÇÃO	Licenciatura Plena em Matemática.	161/161	322	Conceição do Araguaia, Paragominas e Redenção.
	Licenciatura Plena em Letras- Língua Portuguesa.	95/95	190	Conceição do Araguaia, Paragominas e Redenção.
	Licenciatura Plena em Pedagogia	150/150	300	Conceição do Araguaia, Mojú e Igarapé- Açú.
	Licenciatura Plena em Música	15/15	30	Santarém
	SUBTOTAL	616/616	1.232	

[continua]

TECNOLOGIA	Tecnologia Agroindustrial Alimentos.	60/60	120	Cametá, Paragominas, Marabá e Redenção.
	Madeira.	20/20	40	Paragominas e Marabá
	Engenharia Ambiental.	45/45	90	Paragominas, Marabá e Redenção.
	Engenharia de Produção.	15/15	30	Redenção
	SUBTOTAL	140/140	280	
	TOTAL INTERIOR	901/901	1.802	

QUADRO 8. Vagas e cursos de graduação ofertados por área de conhecimento (interior). UEPA. 2008.

Fonte: UEPA, 2007.

Ao compararmos os dados apresentados nos Quadros 7 e 8, evidencia-se que os cursos de maior número de vagas, na capital, estão nas áreas da saúde e da educação e os de menor oferta, na de tecnologia. No interior, o maior número de vagas está na área da tecnologia, seguido da educação. O que fortalece a nossa tese sobre as exigências impostas pelos mercados industriais para a formação de mão de obra, de modo a atender às suas demandas de produção.

O Quadro 9 mostra a síntese geral sobre a oferta de vagas por Centro de Formação, indicando que o crescimento da UEPA vem se dando pelo interior, especialmente, nos cursos das áreas de educação e tecnologia:

CENTROS	LOCALIDADE		TOTAL DE VAGAS
	CAPITAL	INTERIOR	
SAÚDE	430	290	720
EDUCAÇÃO	840	232	2.080
TECNOLOGIA	160	280	440
TOTAL	1.438		3.240

QUADRO 9. **Vagas e Cursos de Graduação ofertados por área de conhecimento (capital e interior).** UEPA. 2008.

Fonte: UEPA, 2007.

Todo esse movimento expansionista da UEPA tem relação com a criação, na capital como no interior, não somente dos cursos tradicionais, no modelo presencial, mas dos cursos criados por programas de Educação à Distância (EaD), que vêm servindo, também, como importante indicador para a análise dos processos de precarização do trabalho docente, na Educação Superior, no Estado do Pará, o que paralelamente ao crescimento das diferentes políticas de contratação temporária de docentes existentes nesse e em outros programas.

Tabela 1. **Núcleos de funcionamento e Municípios de abrangência da EaD. UEPA. 2006.**

LOCAIS DA REALIZAÇÃO DO CURSO	MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA	Nº DE ALUNOS
Vigia de Nazaré	São Caetano, Curuçá Santo Antônio do Taua, Colares, Marapanim, Magalhães Barata e Igarapé Açu	40
Conceição do Araguaia	Redenção, Pau D'Arco, Rio Maria, Floresta do Araguaia, Xinguara, Santa Maria das Barreiras	120
Moju	Tailândia São Miguel, Igarapé Mirim, Abaetetuba, Acará, Baião, Mocajuba.	40
Paragominas	Ipixuna do Pará, Aurora do Pará, Ulianópolis e Goianésia do Pará	40
Salvaterra	Soure, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari e Anajás	40
São Miguel do Guamá	Irituia, Capitão Poço, Santa Maria do Pará, Bonito, Ourém, Nova Timboteua, Garrafão do Norte, São Domingo do Capim, Mãe do Rio, Concórdia, Santa Lúzia do Para, Nova Esperança de Piriá, Aurora e Ipixuna do Pará	120
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS		400

Fonte: UEPA, 2007.

Tanto na UEPA quanto em outras instituições públicas de Educação Superior, no Estado do Pará, os cursos ofertados na modalidade de Educação à Distância (EaD)²⁶ se destinam a atender às demandas do interior, na lógica de que essa modalidade é uma alternativa viável, mais barata, menos onerosa aos cofres públicos em face de outras políticas de expansão que vêm sendo adotadas pelos sistemas educacionais, em nível federal e articuladas com os Estados e os Municípios.

Além disso, a EaD contribui para um aumento muito maior do quadro de docentes que vêm desenvolvendo funções apenas de ensino, por meio de relações laborais temporárias ainda piores, como é o caso dos prestadores de serviços.

A EaD, de modo geral, acaba servindo, também, como um importante mecanismo para a realização de um ensino com menos debates; menos problematizações e menos reflexões acerca dos saberes e dos conhecimentos elaborados na academia, com a diminuição da relação direta entre os docentes e os discentes nas aulas presenciais, dentro da universidade; nas cidades do interior do Estado, isso vem se expandindo de forma muita mais intensa, até mesmo pelas dificuldades do acesso às informações e comunicações entre esses sujeitos, muito maiores se comparadas ao funcionamento dos cursos à distância que se realizam na capital.

Além disso, a Tabela 2 nos ajuda a perceber que os cursos de Matemática são quase todos (cem por cento) à distância, com exceção daquele que é ofertado no Núcleo do Município de Salvaterra, na região do Marajó.

²⁶ O projeto é desenvolvido por processo de tutoria, no qual os tutores, em conjunto com os professores de cursos presencial e à distância, desenvolvem o ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados a partir do recebimento das atividades propostas.

Tabela 2. Oferta de cursos de graduação, capital e interior. UEPA. 2006.

CAMPUS / NÚCLEO	CURSO	PRESENCIAL	À DISTÂNCIA
CCSE / Campus I	Lic. em Pedagogia	X	-
	Bach. em Secretariado Trilíngue	X	-
	Lic. em Letras Língua Portuguesa	X	-
	Ciências da Religião	X	-
	Formação de Professores	X	-
	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Lic. em Matemática	X	-
	Lic. em Música	X	-
CCBS / Campus II	Medicina	X	-
	Fisioterapia	X	-
	Terapia Ocupacional	X	-
CCBS / Campus III	Lic. em Educação Física	X	-
CCBS / Campus IV	Graduação em Enfermagem	X	-
CCNT / Campus V	Engenharia de Produção	X	-
	Tecnologia Agroindustrial	X	-
	Engenharia Ambiental	X	-
	Design – Hab. Projeto de Produto	X	-
Paragominas / Campus VI	Lic. em Matemática	X	-
	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Tecnologia Agroindustrial	X	-
	Engenharia Ambiental	X	-
	Lic. em Letras Língua Portuguesa	X	-
	Matemática Ed. à Distância **	-	X
Conceição do Araguaia Campus VII	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Lic. em Pedagogia	X	-
	Lic. em Letras Língua Portuguesa	X	-
	Lic. em Educação Física	X	-
	Lic. em Matemática	X	-
	Matemática Ed. à Distância **	-	X
Marabá / Campus VIII	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Tecnologia Agroindustrial	X	-
	Engenharia Ambiental	x	-
Altamira Campus IX	Lic. em Educação Física	X	-
	Lic. em Matemática	X	-
	Lic. em Ciências Naturais	x	-
Igarapé-Açu / Campus X	Lic. em Matemática	X	-
	Lic. em Letras Língua Portuguesa	X	-
São Miguel do Guamá Campus XI	Lic. em Matemática	X	-
	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Matemática Ed. à Distância **	-	X
Santarém / Campus XII	Lic. em Música	X	-
	Fisioterapia	X	-
	Lic. em Educação Física	X	-
	Graduação em Enfermagem	X	-
	Medicina *	x	-
Tucuruí / Campus XIII	Lic. em Pedagogia	X	-
	Lic. em Educação Física	X	-
	Graduação em Enfermagem	x	-
Mojú / Campus XIV	Lic. em Pedagogia	X	-
	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Lic. em Matemática	X	-
	Matemática Ed. à Distância **	-	X
Redenção / Campus XV	Engenharia Ambiental	X	-
	Engenharia de Produção	X	-
	Tecnologia Agroindustrial	X	-
	Lic. em Pedagogia	x	-
Barcarena / Campus XVI	Lic. em Ciências Naturais	X	-
Vigia / Campus XVII	Lic. em Música	X	-
	Lic. em Letras Língua Portuguesa	X	-
	Matemática Ed. à Distância **	-	X
Cametá / Campus XVIII	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Tecnologia Agroindustrial	X	-
Salvaterra / Campus XIX	Lic. em Ciências Naturais	X	-
	Tecnologia Agroindustrial	X	-
	Matemática à Distância **	-	X

Fonte: UEPA, 2006.

Esse mecanismo expansionista vivido pela instituição, nesses últimos anos, pela via dos processos de interiorização, reforça o interesse da UEPA pelo crescimento do ensino, no

qual os docentes prestam serviços em forma de tutoria presencial e à distância. A relação entre essa forma de expansão, por meio da EaD, e o incentivo ao fortalecimento do ensino nos revela que, desde o ano de 2006, um ano depois da implantação desse programa como política do governo federal, existia a exigência de que a maioria dos docentes, para atender a essa expansão, deveriam estar lotados em sala de aula, em seus diferentes centros, onde a maioria desses professores compunham o conjunto de temporários (substitutos, prestadores de serviço, horistas e itinerantes). Além disso, os efetivos são a minoria que tem atuação em sala de aula, e somente esses têm dedicação exclusiva de trabalho, na instituição:

TABELA 3. Docentes em sala de aula. UEPA. 2006.

CENTRO	EFETIVOS		SUBSTITUTOS		SERVIÇOS PRESTADOS		HORISTAS	ITINERANTES	TOTAL
	40H	20H	40H	20H	40H	20H			
CCSE	99	06	22	03	13	06	04	01	
SUBTOTAL	105		25		19		04	01	154
CCBS	244	30	54	10	35	22	15	02	-
SUBTOTAL	274		64		57		15	02	412
CCNT	26	02	11	02	12	26	24	09	-
SUBTOTAL	28		13		38		24	09	112
TOTAL	407		102		114		43	12	678

Fonte: UEPA, 2007.

A EaD pode estar comprometendo a mudança de indicadores sociais, políticos e científicos que apontem a qualidade que vem sendo efetivada na produção acadêmica, tendo em vista essas atuais medidas de crescimento. A UEPA, ao intensificar a expansão do ensino por essas diferentes modalidades de oferta, acaba comprometendo a pesquisa e a extensão.

Sem a garantia da existência do tripé ensino, pesquisa e extensão, a UEPA pode se fragilizar enquanto instituição de Educação Superior, tendo em vista que a Constituição Federal, de 1988, no artigo 207, reza: “Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e *obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*” [grifos nossos].

A UEPA, para estar em sintonia com as determinações das políticas educacionais em curso, de lavra dos denominados governos neoliberais, tanto em âmbito federal quanto

estadual, e para alcançar tais determinações, seus objetivos de curto, médio e longo prazos, se volta para as visões de Educação Superior concebidas como um produto de mercado, subserviente aos interesses dos organismos internacionais, como, por exemplo, da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização das Nações Unidas (ONU), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), como cita Leher (2005, p. 23):

Com efeito, a modernização do MEC coincide no fundamental com as agendas do Banco Mundial, do BID e da CEPAL para as instituições de educação superior públicas: racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo a docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da “qualidade” (Exame Nacional de Desempenho) inspirada na teoria do capital humano [...], avaliação institucional (SINAES) e financiamento (financiamento por meio de contratos [...] em suma, o Banco difunde um posicionamento ideológico de modo a conformar a universidade pública em um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais.

Todas as políticas educacionais, como a EaD e, ou, outras modalidades de oferta que estabelecem relações mistas para a expansão do ensino, vêm, no caso da UEPA, se efetivando de acordo com os contratos e convênios estabelecidos com a instituição, em consonância com outros órgãos do poder público, nesse caso, entre o governo do Estado, a administração superior da instituição e o setor privado.

Tabela 4. **Alunos matriculados e concluintes nos cursos de graduação em regime de consórcio. UEPA / SEDUC. 2002-2005.**

CURSO	MUNICÍPIO	MATRICULADOS					CONCLUINTES
		2002	2003	2004	2005		
Lic. em Matemática	Ananindeua	279	279	268	268	254	
	Conceição do Araguaia	77	77	68	68	64	
Lic. em Ciências Naturais	Ananindeua	166	166	160	160	153	
	Castanhal	167	167	157	157	108	
	Conceição do Araguaia	57	57	54	54	53	
	Santarém	55	55	48	48	46	
	Soure	39	39	36	36	37	
Lic. em Letras Língua Portuguesa	Conceição do Araguaia	111	111	107	107	105	
	Santarém	111	111	111	111	106	
TOTAL		1.062	1.062	1.009	1.009	926	

Fonte: UEPA, 2008.

As formas de atuação e trabalho do docente, por meio do seu desempenho articulado à sua participação nas atividades acadêmicas desenvolvidas nos cursos do EaD, na UEPA, pode representar não somente o controle sobre o que o docente produz, mas a realização de um trabalho com a construção de saberes que estejam cada vez mais voltados para o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades básicas que interessem ao fortalecimento do mercado.

Assim, as políticas de conteúdo neoliberal para o ensino superior são não apenas aplicadas de fora para dentro da universidade pública, como encontram também em seu interior não apenas resistência, mas também concordância e cumplicidade de diversos segmentos. (MATTOS, 2005, p.22).

Dessa forma, trata-se da implantação de uma política de expansão que seja fundamental para a formação e a composição de uma mão de obra que atenda apenas as expectativas do setor produtivo, especialmente, nos polos onde a UEPA está instalada e onde se demanda um quadro de trabalhadores para atuar nessas empresas. Essa realidade demonstra certa pactuação, autorização e consentimento dos dirigentes dessa instituição de ensino para que essas políticas educacionais surjam e sejam adotadas no contexto do sistema neoliberal.

No quadro das reformas neoliberais, face estatal do processo de reestruturação produtiva do capital, foram sendo gestadas várias políticas econômicas de ajustes estruturais combinadas a reformas do Estado. Nos países periféricos, sob o peso da dívida externa e sob a batuta de governos parceiros do grande capital internacional, os organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial, OMC, etc.) ditaram o ritmo e o escopo destes ajustes e reformas. O ensino superior e, principalmente, as universidades públicas não ficaram de fora dos planos implementados sob essa lógica. (MATTOS, 2005, p. 20).

Nesse sentido, com o aumento na expansão da oferta do ensino de graduação, mediante essas políticas internas, externas e de parceria entre o setor público e o setor privado, a Educação Superior, no Estado do Pará, assiste à diminuição dos investimentos físicos e financeiros de origem direta e de iniciativas próprias do poder público estatal.

O aumento das matrículas na graduação, nos centros, campi e núcleos da UEPA, da capital e do interior, conforme expressa a Tabela 5, nos revela a expansão interiorizada, sem que isso represente, de fato, a garantia da qualidade na oferta desses cursos, quando comparados os requisitos e exigências necessários à existência de boas condições de

funcionamento, ou seja, das condições físicas e estruturais e das situações de trabalho aos quais estão submetidos os docentes que atuam nesses diferentes espaços.

TABELA 5. Alunos matriculados e ingressantes nos cursos de graduação. UEPA. 2006.

CAMPUS/ NÚCLEO	SITUAÇÃO DO ALUNADO		
	Nº DE VAGAS	MATRÍCULA TOTAL	INGRESSANTES
CCSE / Campus I	520	2.120	526
CCBS / Campus II	180	917	190
CCBS / Campus III	100	507	101
CCBS / Campus IV	100	513	102
CCNT / Campus V	160	752	161
Paragominas / Campus VI	176	393	150
Conceição do Araguaia / Campus VII	226	666	213
Marabá / Campus VIII	40	301	41
Altamira / Campus IX	86	363	91
Igarapé-Açú / Campus X	46	183	48
São Miguel do Guamá / Campus XI	146	341	145
Santarém / Campus XII	150	473	146
Tucuruí / Campus XIII	70	259	69
Mojú / Campus XIV	136	461	136
Redenção / Campus XV	70	309	40
Barcarena / Campus XVI	40	45	45
Vigia / Campus XVII	130	231	130
Cametá / Campus XVIII	80	157	82
Salvterra / Campus XIX	90	145	71
TOTAL GERAL	2.546	9.136	2.516

Fonte: UEPA, 2007.

Tais políticas de expansão adotadas pela UEPA, nesses últimos anos, nos demonstram que os seus interesses em se fortalecer e se tornar referência no âmbito da Educação Superior, no Estado do Pará, podem estar na contramão das determinações legais que constam na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/96) e no seu próprio Estatuto, descaracterizando o perfil de universidade pública, quando tal expansão tende a preservar muito mais os interesses diretos dos setores econômicos que compõem a “sociedade do mercado”, em níveis nacional e local.

Da mesma forma vem seguindo a política expansionista da UEPA nos cursos de pós-graduação, com a criação de diversos cursos de especialização em regime modular e regular. A grande maioria desses cursos estão concentrados na capital, distribuídos nos Centros de Formação, totalizando um crescimento de 92,96%, e, no interior, de 60,86%, entre os anos de

2002 e 2005. (UEPA, 2007, p.76). Entre a capital e o interior, a área da saúde tem as maiores ofertas.

TABELA 6. Cursos de Pós- Graduação *lato sensu* ofertados. Campus II- CCBS. 2006.

CURSO	MATRI- CULADOS	CHT	PERÍODO DE EXECUÇÃO	OBSERVAÇÃO
IX Curso de Espec. em Saúde Pública: Turma A	46	508	15/03/05 a 07/04/06	-
Turma B	44	508	17/05/05 a 10/06/06	-
X Curso de Espec. em Saúde Pública	-	400	Previsão Ago/06 a Set/07	Tramitação
V Curso de Espec. em Saúde da Família	52	440	21/03/05 a 09/06/06	-
VI Curso de Espec. em Saúde da Família	-	420	Previsão Ago/06 a Set/07	Tramitação
XI Medicina do Trabalho	39	1.920	08/05/06 a 30/12/07	-
I Curso de Espec. em Perinatologia	30	576	24/11/05 a 24/11/06	-
III Curso de Espec. em Fisioterapia nas disfunções Traumato-Ortopédicas	-	405	Previsão Ago/06 a Set/07	Tramitação
II Curso de Espec. Qualidade de Vida no Trabalho	49	406	Previsão Ago/06 a Set/07	Monografia
III Curso de Espec. Qualidade de Vida no Trabalho	-	400	Previsão Ago/06 a Set/07	Aprovado
II Curso de Espec. em Cinesioterapia	-	360	Previsão Ago/06 a Set/07	Aprovado
IV Curso de Espec. Desenvolvimento Infantil	-	370	Previsão Ago/06 a Set/07	Aprovado
I Curso de Espec. Saúde Coletiva	-	360	Previsão Ago/06 a Set/07	-
I Curso de Espec. Vigilância Epidemiológica em Doenças Transmissíveis	-	508	Previsão Ago/06 a Set/07	Inscrição
I Curso de Residência Médica em Neonato- logia (Nível de Especialização)	4	2.880	01/02/06 a Jan/07	Em andamento

Fonte: UEPA, 2007.

Tabela 7. Cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados. Campus II- CCBS. 2006.

MUNICÍPIO	CURSO	MATRI- CULADOS	CHT	PERÍODO DE EXECUÇÃO	OBSERVAÇÃO
BELÉM	V Curso de Pedagogia do Movimento Humano	40	360	Jul/06 a Jan/07	Em andamento
	III Curso de Espec. em Atividade Física e Saúde	38	380	Jul/05 a Jan/06	Em andamento
	IV Curso de Espec. em Educação Física Escolar	38	360	Jul/05 a Jan/06	Em andamento
	V Curso de Espec. em Educação Física Escolar	38	450	Ago/05 a Jul/06	Em andamento

Fonte: UEPA, 2007.

Tabela 8. Cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados. Campus IV – CCBS. Enfermagem. 2006.

MUNICÍPIO	CURSO	MATRICULADOS	CHT	PERÍODO DE EXECUÇÃO	OBSERVAÇÃO
BELÉM OPHIR LOYOLA	VIII Curso de Espec. em Enfermagem	32	500	Abr/06 a Abr/07	-
	II Curso de Espec. em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva – Modalidade Residência	3	3.520	07/12/05 a Fev/07	-
	IV Curso de Espec. em Enfermagem em Clínica Cirúrgica – Modalidade Residência	6	3.520	Fev/05 a Fev/07	-
	II Curso de Espec. em Enfermagem Oncológica – Modalidade Residência	4	3.520	Fev/05 a Fev/07	-
	II Curso de Espec. em Enfermagem em Clínica Médica – Modalidade Residência	3	3.520	Fev/05 a Fev/07	-
	III Curso de Espec. em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva – Modalidade Residência	3	3.520	Fev/06 a Fev/08	-
	V Curso de Espec. em Enfermagem em Clínica Cirúrgica – Modalidade Residência	6	3.520	Fev/06 a Fev/08	-
	III Curso de Espec. em Enfermagem Oncológica – Modalidade Residência	4	3.520	Fev/06 a Fev/08	-
BELÉM	III Curso de Espec. em Enfermagem em Clínica Médica – Modalidade Residência	3	3.520	Fev/06 a Fev/08	-
	I Curso em Centro Cirúrgico e Central de Material e Esterilização	33	605	Nov/05 a Nov/06	-
	II Curso de Espec. em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva	40	660	Nov/05 a Nov/06	-
	II Curso de Espec. em Prevenção e Controle de Infecção Hospitalar	30	549	Nov/05 a Nov/06	-
	II Curso de Espec. em Saúde do Trabalhador	40	660	-	-
	I Curso de Espec. em Enfermagem em Urgência e Emergência	30	660	-	-
	I Curso de Espec. em Enfermagem Cirúrgica	30	660	-	-
	I Curso de Espec. em Administração Hospitalar	80 (2 Turmas)	760	-	-
SANTARÉM	II Curso de Espec. em Saúde e Envelhecimento do Idoso	20 20	364	-	-
	I Curso de Espec. em Enfermagem no Controle do Câncer	30	660	-	-
	I Curso de Espec. em Enfermagem em Saúde do Trabalhador	40	660	-	-
	I Curso de Espec. em Centro Cirúrgico e Central de Material e Esterilização	33	605	-	-
	I Curso de Espec. em Unidade de Terapia Intensiva	40	660	-	-
	I Curso de Espec. em Enfermagem em Urgência e Emergência	30	549	-	-
	I Curso de Espec. em Prevenção e Controle de Infecção Hospitalar	30	549	-	-

Fonte: UEPA, 2007.

A área da saúde é a que possui o maior número de cursos de pós-graduação *lato sensu*, e a área tecnológica ocupa o terceiro lugar no menor número de cursos de especialização; o segundo lugar está na área das Ciências Sociais e da Educação dentro da instituição. O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) é o Centro com o maior número de cursos, e se encontra em tramitação junto a CAPES a solicitação de autorização para implantação de um Curso de Mestrado na área.

O Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas (CCNT) é o Centro com menor número de cursos de especialização, contudo, parece ser o que mais se orienta pela lógica privatista, pelos aspectos econômicos, sendo o que apresenta os maiores níveis de aceitação e rentabilidade em face do interesse gerado por uma formação mais atrelada ao mercado de trabalho.

Tabela 9. Cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados. Campus V – CCNT. 2006.

CURSO	MATRICULADOS	CHT	PERÍODO DE EXECUÇÃO	OBSERVAÇÃO
II Curso de Espec. em Design de Móveis	32	480	Abr/05 a Abr/06	-
IV Curso de Espec. em Gestão de Agro-Negócios	43	460	Jan/05 a Mai/06	-
III Curso de Espec. em Empreendedorismo Rural e Desenvolvimento Sustentável	25	440	Ago/05 a Out/06	-
V Curso de Espec. em Gestão de Agro-Negócios	23	460	Jun/05 a Jul/06	-
III Curso de Espec. em Engenharia de Segurança do Trabalho	40	750	Abr/06 a Abr/07	-
III Curso de Espec. em Engenharia de Produção	45	430	Set/06 a Set/07	Em andamento
I Curso de Espec. em Engenharia de Matérias		480		Em andamento
I Curso de Espec. em Gestão Ambiental em Processo Industriais				Inscrição
IV Curso de Espec. em Design de Móveis				Inscrição

Fonte: UEPA, 2007.

O CCNT é um Centro que parece ser o de maior vocação para o fortalecimento do mercado, em função da articulação dos conhecimentos específicos elaborados nessa área. Isso vem ocasionando a discussão sobre a implantação de um *Mestrado Profissionalizante em Gestão Ambiental e Processos Industriais*. Entendemos que, como se trata de uma universidade pública, o seu critério para a expansão da pós-graduação deveria estar voltado para a realidade social e considerar, nesse processo, os modos de organização e produção do trabalho docente no interior da instituição e de acordo com a participação no desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

A área da educação é a que tem o maior número de projetos de pesquisa e o maior número de docentes e discentes envolvidos nessas atividades, conforme dados de 2006, e segue em segundo lugar, quanto ao número de cursos de especialização.

Tabela 10. Cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados. UEPA. Campus I – CCSE. 2006.

CURSO	CAPITAL MÓDULO/REGULAR	INTERIOR MÓDULO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO
Língua Portuguesa	II e III	-	Jan/05 a Jan/06
Literatura e suas Interfaces	II	-	Jan/05 a Jan/06
Metodologia da Educação Superior	II	-	Jan/05 a Jan/06
Informática e Educação	II e III	-	Jan/05 a Jan/06
Psicologia Educacional com ênfase em Psicologia Preventiva	II e IV	Itaituba/II Santarém/II	Jan/05 a Jan/06
Educação Infantil de 04 a 06 anos	II	-	Jan/05 a Jan/06
Sociologia em Educação Ambiental	II e III	-	Jan/05 a Jan/06
Gestão Escolar	II e III	Tucuruí/III	Jan/05 a Jan/06
Metodologia da Educação Superior	Regular	-	Mar/05 a Mar/06
Educação Infantil de 04 a 06 anos	Regular	-	Mar/05 a Mar/06
Informática e Educação	Regular	-	Mar/05 a Mar/06
Educação Ambiental Escolar	Regular	-	Mar/05 a Mar/06

Fonte: UEPA, 2007.

Além disso, o Centro de Ciências Sociais e da Educação (CCSE), como espaço institucional onde estão localizados esses cursos de especialização, foi a Unidade que criou o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*, da UEPA, que foi credenciado pela CAPES como curso de mestrado acadêmico em Educação.

No *PDI 2005-2014* (UEPA, 2007, p.80), consta que a instituição, até o final de 2005, tinha 22 grupos de pesquisa, entre as diferentes áreas de atuação, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os dados do citado *PDI* nos fazem avaliar que a pós-graduação ainda caminha em passos lentos e não acompanha os crescimentos dos cursos de graduação que vêm sendo realizados nos 18 campi, desenvolvidos pelos Centros de Formação e Núcleos existentes (UEPA, 2007, p. 80).

A UEPA possui apenas seis cursos de doutorado interinstitucionais (DINTER), ofertados em regime de convênios com outras instituição de Educação Superior — Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ: Escola Anna Nery). Os cursos são nas áreas de Psicologia, Música, Doenças Endêmicas, Ciências Aplicadas à Pediatria, Educação e Enfermagem. (UEPA, 2007, p. 80).

Em nível lato destacamos o desenvolvimento progressivo de cursos de especializações na capital e no interior do estado, por meio de iniciativas institucionais, o que revela a plena aceitação da UEPA, enquanto IES de ponta, formadora de recursos humanos com competência e atualização para desenvolver não somente ações burocráticas, mas tendo enquanto princípio laboral a pesquisa desenvolvida, no decorrer desses cursos. (UEPA, 2007, p.75).

Os dados do *PDI 2005-2014* (UEPA, 2007), por exemplo, nos levam a entender que a maioria desses cursos de especialização da universidade não são ofertados gratuitamente, e a instituição possui somente um curso próprio em nível *stricto sensu*, que é o mestrado em Educação. Isso nos leva a inferir que a expansão da pós-graduação nessa Universidade apresenta outras situações, as quais vêm sendo institucionalizadas internamente, tais como a flexibilização da política de captação de recursos financeiros, por meio da cobrança de taxas e mensalidades; a flexibilização dos projetos curriculares; a flexibilização e a diversidade da oferta (regular / presenciais e modular / a distância); o incremento e/ ou, a improvisação de espaços físicos (públicos e privados); diferentes tipos de contrato para o desenvolvimento do

trabalho docente (prestação de serviços); e por fim, as formas de expansão precárias das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa no âmbito desses cursos.

3.4.2 A carreira e a remuneração dos docentes efetivos e temporários da UEPA.

Muito embora tenhamos observado, de forma específica, pouca discussão sobre os avanços na política de valorização do trabalho docente, na UEPA, o *PDI 2005-2014*, os relatórios de gestão dessa instituição (2008/ 2009) e as entrevistas realizadas junto à direção do sindicato dos docentes da UEPA (SINDUEPA) e aos docentes temporários, nos possibilitaram analisar, a propósito do crescimento dos espaços físicos e dos cursos de graduação e de especialização (pós-graduação), que esse crescimento vem se dando ainda de forma desordenada.

Nesse contexto, analisamos que a ocorrência da precarização do trabalho, resultante da existência dos diferentes tipos de docentes temporários, na UEPA – substitutos, prestadores de serviço, horistas e itinerantes –, todos lotados, em grande parte, nos cursos de graduação, tem sido o principal mecanismo para que a instituição tenha “condições” de atender aos seus 15 campi e núcleos, com sede na capital e no interior do Estado.

O trabalho docente, assim estruturado, por meio do contrato temporário, deixa de ser um trabalho social e se transforma apenas em uma peça chave para que a universidade dê conta de comprovar a sua expansão (resultados).

Usando o entendimento de Antunes (2004), ao explicar as determinações de salário, preço e lucro, o contrato temporário, nesse sentido, pode ser materializado

[...] onde a produção se identifica como uma mercadoria e o trabalho tende a se cristalizar como trabalho social que se transforma num valor relativo a partir dos resultados quantitativos obtidos, onde se exige mais mercadoria e mais trabalho, com menos custos, maior produção e dentro de uma menor quantidade de tempo. (p. 60).

Na medida em que os docentes de contrato temporário não integram o Plano de Carreira da UEPA, segue o aceleramento da divisão e da fragmentação dentro de uma mesma categoria, da submissão às diferenças e similaridades em matéria de acesso aos direitos que não contemplam o conjunto dos docentes.

Quando os docentes de contrato temporário não têm o direito de estar inseridos dentro de um plano de carreira e de remuneração como deveriam ter e estar, da mesma forma que os docentes efetivos, não estão aqueles sendo empregados apenas porque são situações distintas de contratos de trabalho existentes; ao contrario, usando novamente o que explica Antunes (2004, p.61), percebe-se que

[...] em se tratando de remuneração e quantidade de trabalho, são também outras situações distintas e que o valor relativo do trabalho cristalizado se encarrega de diferenciá-lo para estabelecer quantidades iguais de trabalho de maior tempo e menos tempo para desenvolver diferenças no emprego de mecanismos de inclusão e exclusão sobre o trabalho assalariado.

Durante a pesquisa, no caso dos docentes substitutos, esses têm seus salários e condições de trabalho diferenciados: superiores, em relação ao trabalho dos docentes prestadores de serviço, e inferiores, ao dos efetivos. De forma objetiva e subjetiva, e considerando essa ontologia e a dialética do trabalho nesse sistema das diferenças, o docente temporário substituto acabaria por se enquadrar como uma casta de trabalhadores explorados.

Para Antunes (2004, p. 61), “[...] a determinação dos valores das mercadorias pelas quantidades relativas de trabalho nelas incorporado difere, como se vê, radicalmente, do método reiterativo da determinação dos valores das mercadorias pelo valor do trabalho, ou seja, pelos salários.”

Nesse sentido, a carreira e a remuneração do trabalhador, de modo geral, pode ser vista, segundo o pensamento de Castel (2009), como uma necessidade histórica nos diferentes tempos e períodos de localização das populações envolvidas nas suas próprias condições de assalariamento, onde se inserem as condições e os contratos de trabalho que, em tempos atuais, cristalizam os trabalhadores com a remuneração legalmente constituída pelo Estado, como renda mínima para a sua sobrevivência e a de seus familiares (condição proletária de vida).

Esses tipos de contrato (temporários), por dentro dos espaços públicos, vêm causando uma vulnerabilidade funcional pela instabilidade que geram; o trabalhador assim contratado, mesmo tendo formação e competência profissional, permanece em um estágio como um reconhecido “desempregado”, como acontece nas empresas privadas, situação semelhante à que ocorre desde os primeiros processos decorrentes de construção da “sociedade industrial e pós-industrial”, como bem explica Castel (2009)²⁷.

Castel (2009, p. 146), também, afirma que, a partir do século XX, não há condições hegemônicas sociais e econômicas para que sejam instaladas “*sociedades salariais*” estáveis e sem nenhum tipo de questionamentos das forças sociais, sejam as representadas pelo Estado sejam pelas populações de trabalho assalariado, nem mesmo na época do fordismo²⁸.

As propostas existentes na “*sociedade salarial*”, formada entre aqueles que compõem as “*populações problemas*” no que refere aos resultados efetivados no contexto das relações antagônicas e de classe da “*sociedade do trabalho*”, transformaram segundo Castel (2009), os trabalhadores em classe social que, diante da dominação do capital sobre essa classe que possui interesses comuns de classe, logo, “interesses também defendidos, conquistados e mediados por interesses de classe.” (MARX, 2004).

A luta entre as diferentes classes por interesses que são antagônicos é uma luta política, conjuntural e histórica contra a classe do poder sobre esse sistema capitalista. Assim, lutar por um plano de carreira, dentro dessa nova fase neoliberal de organização do capital econômico, significa entender a importância da luta de classe. Significa entender que isso

²⁷ “Podem-se caracterizar assim os principais elementos dessa relação salarial do início da industrialização, correspondendo ao que se acaba de chamar de condição proletária: uma remuneração próxima de uma renda mínima que assegura apenas a reprodução do trabalhador e de sua família e que não permite investir no consumo; uma ausência de garantias legais na situação de trabalho regido pelo contrato de aluguel (artigo 1710 do Código Civil); o caráter “lábil” da relação do trabalhador com a empresa: muda frequentemente de lugar, alugando-se ao que oferecer mais (sobretudo se tiver uma competência profissional reconhecida), e ‘fica desempregado’ alguns dias da semana ou durante períodos mais ou menos longos, se puder sobreviver sem se submeter à disciplina do trabalho industrial. Formalizando essas características, dir-se-á que uma relação salarial comporta um modo de remuneração da força de trabalho, o salário - que comanda amplamente o modo de consumo e o modo de vida dos operários e de sua família -, uma forma da disciplina do trabalho que regulamenta o ritmo da produção, e o quadro legal que estrutura a relação de trabalho, isto é, o contrato de trabalho e as disposições que o cercam.” (CASTEL, 2009, p. 419).

²⁸ “Ter-se-á reconhecido que acabo de destacar essas características a partir dos critérios propostos pela escola da regulação para definir a relação salarial ‘fordista’. Pressuponho assim que, no seio de uma mesma formação social, o capitalismo, a relação salarial pode assumir diferentes configurações, sendo que a questão, pelo menos a questão apresentada aqui, é a de evidenciar as transformações que comandam a passagem de uma forma a outra. Isto é, para assegurar a passagem da relação salarial que prevalecia no começo da industrialização à relação salarial ‘fordista’.” (Id., *ibid.*, p. 419-420).

parte de toda uma articulação do Estado capitalista, que segue reconfigurando o trabalho à sua própria lógica, de modo a comprometer e causar diferentes interpretações e formas de posição em face das classes dominantes.

Esses trabalhadores temporários – Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DETS) e Docentes Temporários Substitutos (DTS) –, no marco do seu trabalho, precisam se perceber como classes do trabalho que possui interesses divergentes da classe do capital, onde ser capitalista significa ocupar não somente uma posição social, mas compreender a posição social central sobre o processo de produção de uma classe e de outra. (MARX; ENGELS, 1998).

Sobre o trabalho que realizam no contexto da produção acadêmica, os docentes precisam saber e conhecer que cada ação do Estado e da própria administração da universidade, sobre o que fazem o que pensam, representa parte do seguinte significado: o preço médio que se paga pelo seu trabalho assalariado é o mínimo de salário, isto é, a soma dos meios de subsistência necessária para que permaneçam na dependência do regime burguês. (MARX; ENGELS, 1998).

A relação de salário que vai do início da industrialização ao fordismo, segundo Castel (2009), apresenta “*cinco condições*”²⁹, que têm relações semelhantes com a organização da carreira que integram: condição salarial; formação da identidade social do trabalhador; relações e controle de produção; regulamentação e concessões de políticas sociais do Estado ao trabalhador e seus familiares; e decisões das empresas públicas e privadas sobre formas de contratos para organização da sociedade do trabalho, que inclui os efetivos, inativos, semiativos, os excluídos e os incluídos no mercado de trabalho, onde, entre esses, se diferem as atividades remuneradas das não remuneradas.

Entre os trabalhadores que integram, hoje, a “sociedade do trabalho”, podemos afirmar que estão os trabalhadores empregados e desempregados; o Estado vem sendo o principal

²⁹ “Primeira Condição: uma nítida separação entre os que trabalham efetiva e regularmente e os inativos ou os semiativos que devem ser ou excluir do mercado do trabalho ou integrados sob formas regulamentadas. A definição moderna da condição de assalariado supõe a identificação precisa do que os estatísticos chamam de população ativa: identificar e mensurar aqueles que estão ocupados e aqueles que não o estão, as atividades intermitentes e as atividades de tempo integral, os empregos remunerados e os não remunerados. A agência de empregos deve efetuar uma divisão dos trabalhadores que consiste em traçar uma linha divisória entre os verdadeiros empregados em tempo integral e os que serão completamente excluídos do mundo do trabalho e passarão para a esfera das formas coercitivas de assistência, previstas para os indigentes válidos.” (CASTEL, 2009, p.420).

responsável pela elaboração das “*políticas sociais*” para as “populações problemas” (trabalhadores desempregados), que, de alguma forma, necessitam de atendimento do Estado.

Para Castel (2009, p. 147), “isso se trata de uma questão social que não envolve somente a pobreza e a miséria, pois, os trabalhadores concentram a maior parte do grupo social onde se encontram as pessoas com as menores condições de sobrevivência”. No contexto de uma sociedade de classe, a pobreza é uma necessidade absolutamente aceitável para a manutenção do sistema, onde a máquina do Estado burguês deverá, também, estar a serviço dessa manutenção, com a implementação de “planos de assistência”

As elaborações dos planos de carreira e de remuneração devem representar para o Estado um instrumento que combata a existência dos miseráveis e mantenha a pobreza e as desigualdades sociais e econômicas, inclusive, fazendo com que esses planos sejam institucionalizados e sejam bem aceitos pela “sociedade do trabalho”, como os contratos de trabalho temporário. “Mas tal ‘Estado’ só pode constituir um todo harmonioso se ricos e pobres formarem um par estável e suas posições forem complementares, isto é, se a pobreza for integrada.” (CASTEL, 2009, p. 147).

Na ótica da categoria dos trabalhadores, sem carreira e sem remuneração, a pobreza e a miséria tendem a se intensificar, cada vez mais, e sem salários iguais e justos³⁰, o trabalho tende, também, a se intensificar de forma cada vez mais precária. Para a classe trabalhadora, lutar por salários não significa de forma alguma estratificar a pobreza e a miséria das “populações trabalhadoras”, dando condições, como diz Castel (2009), para “a existência de situações salariais heterogêneas que nunca se cristalizam” – as necessidades objetivas e coletivas da totalidade de miseráveis, hoje, existentes, no marco do capitalismo neoliberal.

³⁰ “A relação da condição operária com a sociedade considerada como um todo é mais complexa. Constitui-se uma nova relação salarial e, através dela, o salário deixa de ser a retribuição e, através dela, o salário deixa de ser a retribuição pontual de uma tarefa. Assegura direitos, dá cesso a subvenções extratrabalho (doenças, acidentes, aposentadoria) e permite uma participação ampliada na vida social: consumo, habitação, instrução e até mesmo, a partir de 1936, lazer, imagem, dessa vez, de uma integração na subordinação. Porque, até os anos de 1930, momento em que tal configuração se cristaliza na França, a condição de assalariado corresponde essencialmente ao conjunto de assalariados operários. Remunera as tarefas de execução, as que estão situadas na base da pirâmide social. Porém, ao mesmo tempo, esboça-se uma estratificação mais complexa do que a oposição dominantes-dominados que compreende zonas intersequentes através das quais a classe operária vive a participação na subordinação: o consumo (mas de massa), a instrução (mas primária), o lazer (mas popular), a habitação (mas habitação popular) etc.; é por isso que tal estrutura de integração é instável.” (CASTEL, 2009, p.416-417).

Não se quer fortalecer o que sempre foi de interesse das sociedades do capital, ou seja, imprimir entre os trabalhadores a possibilidade de que esses, para deixarem de ser “vagabundo[s]” na “sociedade salarial”, precisam, individualmente, investir em si mesmos e, dentro da “população de trabalhadores”, terem “condições” de se tornar “produtores independentes sobre o seu próprio trabalho”, ou seja, grandes empreendedores que, contra o estagio da “vagabundagem”, se transformem em “senhores patrões de si mesmo”. Ao contrário:

Marx, como se sabe, elaborou sua teoria da condição do assalariado a partir da situação do proletariado moderno. Mas a caracterização que lhe atribuiu inscreve-se numa perspectiva antropológica mais ampla. Para ele, “a força de trabalho só pode se apresentar no mercado como uma mercadoria se for oferecida ou vendida por seu próprio possuidor. Este deve, conseqüentemente, poder dispor dela, isto é, ser livre proprietário de sua força de trabalho, de sua própria força”. O salário é o preço dessa transação pela qual o proprietário de sua força a vende a um comprador. (CASTEL, 2009, p. 150).

Os reflexos dessa situação estão nas diferenciações sobre as condições salariais entre os contratados temporários e os efetivos que, mesmo desenvolvendo quase que as mesmas atividades e mesmo fazendo parte do sistema público de Educação Superior, tratamentos diferenciados, que o Estado se encarrega de implementar, principalmente, na remuneração que está desatrelada do plano de carreira.

4 A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES NA UEPA.

Este capítulo é resultado da análise dos documentos³¹ da Universidade do Estado do Pará e das entrevistas realizadas com três professores Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS) e três Docentes Temporários Substitutos (DTS) de cada uma das seguintes Unidades: Centro de Ciências Sociais e da Educação (CCSE), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas (CCNT), totalizando dezoito docentes temporários entrevistados e mais cinco Dirigentes Locais do Movimento Docente (DLMD), pertencentes à diretoria do Sindicato dos Docentes da Universidade do Estado do Pará (SINDUEPA), somando um total de vinte e três entrevistados.

Como disse Marx, em seus escritos, que a prática é o critério da verdade, é preciso, a partir do que consta nos documentos oficiais da UEPA (PDI 2005-2014, Relatórios de Gestão 2008 e 2009) e, especialmente, nas falas dos docentes temporários e da direção do Sindicato; verificar as contradições que existem entre os números apresentados e a realidade objetiva sobre a precarização do trabalho docente com o contrato temporário corrente naquela instituição.

Ao selecionamos algumas falas dos docentes temporários (DTS/DTPS), observamos a ênfase dada a aspectos que são extremamente importantes para a análise dos dados, que mostram pontos fulcrais sobre a situação da UEPA e que identificam a precarização do trabalho docente, por meio do contrato temporário, como um elemento e/ ou, um fenômeno expresso por um conjunto de fatores, que vão da interferência das ações e/ ou, medidas do Estado, dos governos federal e estadual, até as condições que envolvem um emaranhado de

³¹ Os Documentos analisados foram os seguintes: Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI 2005-2014; Relatório de Gestão 2008; Relatório de Gestão 2009; Relatório de Gestão 2010; Editais de Concurso 2010; Lotação dos Professores dos Departamentos dos Cursos de Enfermagem pelo Departamento de Enfermagem Hospitalar (DEH) e Departamento de Enfermagem Comunitária (DEC); Lotação de Professores do Departamento de Língua e Literatura do Centro de Ciências Sociais e da Educação (CCSE); Resoluções do Conselho Superior Universitário da UEPA; Nota do Diário Oficial do Estado para o Estabelecimento de Normas sobre a Lotação de Docentes da UEPA; e documentos e convocatórias do Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Pará (SINDUEPA).

situações que se relacionam com toda a organização política, administrativa, pedagógica e didática dessa instituição, considerando os seus diferentes cursos e campi, localizados em algumas cidades do interior do Estado do Pará e na capital, Belém.

No caso da UEPA, na medida em que se ampliam os contratos temporários precarizados de trabalho, fica impossibilitada, também, a garantia de direitos políticos, sociais e acadêmicos para uma parte significativa de trabalhadores docentes que vêm atuando nessa instituição.

Dos que atuam nessa instituição, dados do início do ano de 2011 nos revelam a presença de 43% de docentes temporários. Desses, 37% são Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS), segundo informações dadas pelo Sindicato.

Números esses socializados pela direção do SINDUEPA, e segundo esta, que constam no Sistema de Informação Docente (SID) e que permitem afirmarmos que um pouco mais da metade dos docentes, até o momento de elaboração dessa pesquisa, são efetivos, chegando ao número de 801 trabalhadores. (UEPA: SID, 2010)

Entre os docentes temporários entrevistados, de modo geral, esses demonstram ter certo esclarecimento sobre a precarização do trabalho docente; contudo, ainda há pouca integração na análise da relação dessa situação seja com as suas condições de trabalho seja com as medidas do Estado, do governo da federação e em nível estadual, no que tange às políticas para a Educação Superior que vem sendo executadas pela administração dessa Universidade.

Em face de toda essa situação de desgaste para os docentes e para a direção do Sindicato assim como para a relação destes com a administração da UEPA, o que vem comprometendo a qualidade exigida das Universidades com base no tripé ensino-pesquisa-extensão, revelam-se, na contratação temporária de docentes, o seu envolvimento com as reformas do Estado e da educação e como estas vêm sendo um marco nas transformações da Universidade como discutem Chaves (2006), Leher e Lopes (2008), Mancebo (2007) e Maués (2010).

Para Leher (2005), trata-se, também, de medida que está relacionada ao modo de regulação da Educação Superior associado à agenda modernizadora, tendo por base os

interesses dos organismos multilaterais que influenciam nas propostas e nos projetos das políticas educativas dos governos.

A questão de funcionamento da UEPA, no contexto das reformas da Educação Superior, pode ser compreendida, ainda pelo que diz Leher (2005), no bojo de todas as mudanças políticas e administrativas do Estado, com seu projeto neoliberal, que seguem de acordo com os novos sentidos de autonomia, de gestão dos serviços públicos e de política de financiamento que, no marco do capitalismo global, estão na base dos eixos programáticos correspondentes aos interesses financeiros relacionados, como argumenta o autor, com as condições estruturantes e determinantes da implementação das medidas de contra-reforma que vêm sendo aplicadas no ensino superior. Tal como vem se apresentando desde o início das discussões, em âmbito nacional, sobre o projeto de reforma desse nível da educação, nosso entendimento é que essa é a mesma lógica reformista da Educação Superior aplicada nos Estados da federação, como é o caso do que os governos estaduais vêm fazendo com as suas universidades, para que elas funcionem dentro desse modelo descrito.

[...] é preciso fazer uma análise capaz de aprender a lógica interna do novo projeto. Contudo, essa análise somente será rigorosa se as medidas implementadas até o momento forem seriamente consideradas. Assim, será possível constatar que, lamentavelmente, as políticas dos organismos internacionais seguem oprimindo o cérebro do governo brasileiro. (LEHER 2005, p.22).

O ponto central desse projeto de contra-reforma da Educação Superior, na universidade pública brasileira, vem seguindo as exigências do sistema de uma autonomia institucional cada vez mais perniciosa, de que o Estado se (des)responsabilize do que lhe cabe constitucionalmente e de que ocorra, inclusive por meios jurídicos e administrativos, a influência total nessas modalidades de contrato de trabalho, cujo objetivo seja que a própria universidade crie critérios de gestão do trabalho docente que a “obrigue” a estar em constante busca externa de recursos posto que estes não virão, necessariamente, e diretamente, dos cofres públicos.

Desde 2005, o ANDES-SN já vinha enfatizando que as “reformas da educação superior” implementadas por leis complementares, leis ordinárias, decretos e outros expedientes jurídico-administrativos, de fato, indicavam que a contratação temporária daria

consequência ao cumprimento de uma agenda voltada para o fortalecimento dos interesses de setores ligados à iniciativa privada, segundo a “agenda de união do poder central e de pactos de articulação com os Estados” que venha atender interesses voltados para a contenção dos investimentos no ensino público em prol da garantia do lucro empresarial das elites nacional e local.

Na concepção de Leher (2005), são esses pactos e medidas dos governos que representam, de fato, um “pacote de maldades” contra a universidade pública e contra o trabalhador docente, com a aplicação dessa contrarreforma da Educação Superior em consonância com os interesses do capital financeiro nacional e internacional.

Isso vem servindo como uma demonstração do interesse dos governos neoliberais em implementar, na universidade pública brasileira, medidas que atinjam diretamente o trabalho docente e toda a produção do conhecimento desenvolvido nessa instituição.

Tais situações nos revelam ainda que isso vem se dando mediante a mercantilização da Educação Superior, implementada por meio das políticas de gestão, como dito anteriormente, e dos diferentes tipos de financiamento no serviço público, operacionalizada por um Estado regulador das ações, o qual vem tentando tornar hegemônica as suas práticas neoliberais sobre a gestão do trabalho, fazendo ajustes estruturais, ao mesmo tempo, estrangulando economicamente a instituição pública, em especial, a universidade, que vem sendo entregue permanentemente aos interesses do mercado.

Diante do contrato temporário de docentes, na UEPA, podemos inferir, com base na visão neoliberal de sociedade, que, ao mesmo tempo em que se tem o avanço das tecnologias e de novas formas de gerenciamento do processo de trabalho, surgem novas alternativas para a concretização dos objetivos e metas para a garantia da eficiência mercadológica da universidade.

Neste sentido, em se tratando da forma de expansão produtivista da universidade, avaliamos, durante a realização das entrevistas, que os docentes, ainda que dentro de uma visão um tanto limitada sobre política global do Estado capitalista, e a direção do SINDUEPA seguem contrários aos projetos de reformas na educação que vêm sendo implementados pelos governos, em todos em todas as esferas.

No Estado do Pará, docentes e temporários da UEPA parecem estar defendendo, juntamente com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o mesmo projeto de universidade defendido em nível nacional.

Esse projeto de universidade é expresso em alguns eixos, como suscitar a crítica às concepções de mundo pré-estabelecidas pelo capital econômico; formar os sujeitos como cidadãos plenos que busquem o conhecimento por meio da dúvida construída pela pesquisa; contribuir para que a formação da população, de modo geral, seja garantida; ter acesso aos direitos políticos, acadêmicos, culturais, sociais, artísticos e científicos; contribuir para que o país tenha o direito de ser autônomo e livre; propiciar aos trabalhadores o direito de sonhar, criar, imaginar, não podendo estar dirigida pelo mercado, tão pouco pela razão instrumental que orienta a lógica produtivista tão arduamente defendida pelos adeptos da “excelência” acadêmica.

É a partir dessa dimensão mais estrutural de universidade que este capítulo apresenta a análise dos dados dessa pesquisa, como demonstração concreta do que a UEPA vem fazendo para atender ao crescimento da demanda de vagas e matrículas e, assim, do número de alunos nos cursos de graduação e de pós-graduação dessa Universidade, com a ampliação gradual do contrato temporário de docentes para responder ao processo de expansão acadêmica pelo qual essa instituição vem passando, ao longo dos seus dezoito anos, especialmente, para poder atender aos cursos existentes no interior do Estado.

4.1 A precarização do trabalho docente, na UEPA, pela via da contratação temporária.

É revelador, no caso da UEPA, que os docentes temporários não estejam satisfeitos com a sua situação precária de trabalho. Eles relatam que, por serem temporários, deles se exige produzir sempre mais, sem que lhes sejam garantidas as condições necessárias de trabalho para, assim, desenvolver as atividades acadêmicas pertinentes ao espaço da Universidade.

A Universidade vem crescendo. E para dar conta desse crescimento, tem dependido do trabalho dos docentes de contratação temporária; muitas vezes, apesar de serem muito bem formados e qualificados para desenvolver as atividades-fim, entre elas as de ensino, e atividades-meio da instituição, esses docentes sabem que o contrato temporário de trabalho não lhes permite nenhum tipo de crescimento profissional.

Se não fossem os temporários, acho que essa universidade não daria conta de atender tanto aluno; já dei aula no interior e vi que isso é muito visível [...] Não sei, mas eu acho que é porque a UEPA tem muito temporário espalhado por aí [...] Uma coisa é certa, falando aqui pelo meu Centro, mas eu acho que isso é geral, tem muito temporário com formação boa por aí, com formação, experiência e competência, mas nós não somos respeitados como devíamos ser; estou falando do poder geral; entre nós também tem muito desrespeito, competição, rivalidade [...] Mas isso é coisa nossa, talvez por muita influência dessa situação nossa, por sermos temporários [...]. (DTS 1/CCBS).

De certa forma, os docentes que conseguimos entrevistar, no geral, parecem saber que, pelo fato de serem temporários, os direitos que têm, enquanto trabalhadores e profissionais, não estão sendo garantidos nem pelo Estado e nem pela instituição para que possam, com o seu trabalho, ter condições de contribuir diretamente para a qualidade da Educação Superior, no Estado do Pará.

Algo que nos ajudou no sentido de vermos, de forma mais ampla, a precarização do trabalho, na UEPA, com a contratação temporária de docentes, foi a oportunidade que tivemos de, no decorrer da pesquisa, conseguir falar com algumas chefias dos departamentos responsáveis pelos diferentes cursos da Universidade. Esse percurso, que não estava previsto na pesquisa, em nada comprometeu o andamento das entrevistas; ao contrário, nos possibilitou ter acesso a documentos referentes ao quadro geral de lotação dos docentes temporários e efetivos. Isso ocorreu junto à Escola de Enfermagem, localizado no CCBS – campus IV, e ao Departamento de Língua e Literatura, localizado no CCSE- campus I. Esses foram os únicos setores acadêmicos que facilmente nos forneceram os dados sobre o corpo docente. Com isso, tivemos a oportunidade de expor de forma mais objetiva, por exemplo, o

caso do Curso de Enfermagem, localizados nos Municípios de Belém, Tucuruí e Santarém, como expressa o quadro abaixo.

MUNICÍPIO	Nº DE PROFESSORES EFETIVOS	LOTAÇÃO	CARGA HORÁRIA	Nº DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS (SUBSTITUTOS E PRESTADORES DE SERVIÇOS)	LOTAÇÃO	CARGA HORÁRIA
BELÉM	62	42 no DEH	40 h	17 substitutos	09 DEH	40 h. Somente 01 com 20 h
		20 no DEC	40 h		08 no DEC	Entre 20 e 32 h
TUCURUÍ	05			16 prestadores de serviço	09 no DEH	40 h
					07 no DEC	Entre 10 e 20 h
SANTARÉM	07	Todos no DEC	40 h	13 temporários	06 substitutos no DEH	40 hr
					01 prestador de serviço no DEH	
					06 substitutos no DEC	20 h

Quadro 10. Demonstrativo da lotação de professores efetivos e temporários. UEPA. Curso de Enfermagem –2010 e 2011.

Fonte: Secretaria do Curso de Enfermagem. UEPA: CCBS-Campus IV. 2010 (Informação oral e informação documental).

Os dados referentes ao Curso de Enfermagem, na UEPA, nos revelam que o campus localizado no interior do Estado tem o maior número de temporários, com 39 docentes contra os 17 da capital. Quanto à carga horária, não ficou evidente quais as atividades que esses professores desenvolvem em que pese tenhamos observado que há uma concentração no ensino. Dos 46 temporários, 40 trabalham em regime de quarenta horas, sendo 17 substitutos e 23 prestadores de serviço; desse conjunto, 27 trabalham com carga horária entre 10 e 35

horas. Vale destacar que às 40 horas de trabalho desses docentes não está associado o regime de dedicação exclusiva, na instituição, entre os temporários, e nem mesmo entre os docentes efetivos.

No início do ano letivo de 2011, e mesmo depois da realização do concurso público, ficou claro que a UEPA ainda possui um número elevado de docentes temporários, quando a Reitoria dessa Universidade, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), resolveu, nos dias 5 e 7 de janeiro de 2011, assinar e publicar no Diário Oficial do Estado (DOE) uma portaria de demissão de 52 docente temporários. O Quadro 20 apresenta os efeitos dessa medida, considerando a situação da Universidade na sua totalidade entre professores efetivos e temporários:

CENTROS	DOCENTES DEMITIDOS	DOCENTES EFETIVOS/TEMPORÁRIOS		TOTAL
CCSE	25	239	/ 206	445
CCBS	25	493	/ 345	838
CCNT	01	69	/ 52	121
OUTROS*	01	-----/-----		-----
TOTAL	52	801	/ 603	1.404

Quadro 11. Demissões de docentes temporários, por Centro de Formação. UEPA. 2011.

Fonte: UEPA. Sistema de Informação Docente (SID). 2010.

*Não foi possível identificar o centro e, ou, o departamento do docente.

Essa decisão da administração da Universidade, segundo informações do Sindicato, comprometeu o início das aulas do ano letivo de 2011, em todos os Centros de Formação da Universidade, pela falta de docentes, na capital e no interior. O fato foi amplamente denunciado pelo SINDUEPA junto aos docentes, por meio das suas reuniões e assembleias e de notas e comunicados enviados pela entidade aos diversos campi universitários da instituição.

Isso também teve desdobramentos, segundo informações que obtivemos durante entrevista com a direção do SINDUEPA: após a demissão dos 52 docentes temporários da UEPA, esse Sindicato resolveu iniciar todo um processo de mobilização, na Universidade,

informando à comunidade acadêmica que a decisão sobre essas demissões não respeitou a situação dos 11 departamentos pertencentes ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), dos oito, do Centro de Ciências Sociais e da Educação (CCSE), e cinco, do Centro de Ciências Naturais e de Tecnologias (CCNT). Com isso, as aulas do ano letivo de 2010 terminaram no dia 23 de dezembro, e as decisões sobre a lotação, por meio dos departamentos, tinham sido iniciadas, em novembro de 2010.

Já em se tratando do conjunto da Universidade, por exemplo, em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, o PDI 2005-2014 da UEPA aponta que a instituição possuía 37 cursos de especialização, nos campi da capital, e nove, no interior, no ano de 2005. De 2000 a 2005, totalizavam 231 cursos de especialização em toda a Universidade. Quanto ao número de alunos nesses cursos, foi de 1.702, na capital, e 384, no interior, em 2005, totalizando, nesse mesmo período, 2.059 alunos matriculados. (UEPA, 2007).

Na medida em que a UEPA vem se expandindo com a graduação e a pós-graduação *lato sensu*, vem também, de certa forma, precarizando ainda mais o trabalho docente em função dos processos de criação desses cursos; da forma de seleção e dos vínculos de trabalho dos docentes; isso tudo pode nos indicar que a atual saída da UEPA, para continuar esse crescimento, ainda vem sendo o expediente da contratação temporária.

A precarização do trabalho docente, na pós-graduação *lato sensu* da UEPA, segue o modelo da gestão empresarial que busca na pesquisa a necessidade de uma produção voltada para o mercado; esses cursos representam, para a instituição, uma forma operacional da sua política de captação de recursos por meio da cobrança de taxas e mensalidades.

Os docentes que atuam nesses cursos de especialização seguem o mesmo modelo empresarial e gerencial do mercado, na forma como se dá o processo de produção do conhecimento. Por essa ótica, cada docente é responsável pelo aumento da sua própria produção, dando a entender que o sentido de produção no trabalho docente e a visão da administração da universidade, nesse sentido, se referem à atividade de ensino, especificamente, ao número de aulas que realizam.

É importante ressaltar que o PDI da Universidade não deixa expresso quem são os docentes e como são selecionados para atuarem nesses cursos de especialização, muito menos

quais as condições de trabalho disponíveis para o atendimento dos já mencionados quantitativos de cursos e alunos.

Segundo o PDI 2005-2014, da Universidade do Estado do Pará, os principais objetivos, metas e estratégias, no que se refere ao seu Planejamento de Gestão Institucional, é alcançar, no período de dez anos, uma oferta mais voltada para formar a mão de obra que atenda ao mercado de trabalho, de acordo com os cursos que são oferecidos.

Logo, é afirmado, no PDI, que “é pensamento da Universidade do Estado do Pará que o ensino superior, entre outros objetivos, deverá capacitar pessoas para o exercício de profissões liberais e para o atendimento de demandas das organizações públicas e privadas.” (UEPA, 2007, p. 28).

As falas, por exemplo, de dirigentes do SINDUEPA, indicam um olhar mais geral sobre a situação, na UEPA, dos docentes de contratação temporária e nos ajudaram, de certa forma, a revelar que está havendo, por parte da instituição, um empreendimento, tanto da administração da Universidade quanto dos dois últimos governos estaduais, que se volta para o aumento dos contratos temporários, a fim de que sejam efetivados os compromissos expansionistas, sobretudo, em se tratando das atividades de ensino, entre os anos de 2005 e 2011.

Observamos que há discordância de interesses e de perspectivas do movimento docente em relação aos do governo e da administração da Universidade, quanto à forma como vem se expandindo a Educação Superior, no âmbito estadual, sem que isso signifique, no mesmo percurso, melhoria da qualidade das condições necessárias ao trabalho dos docentes para o desenvolvimento de suas atividades. Por isso, os diretores afirmam:

Tanto o governo anterior [do Estado] quanto o atual ainda estão quase que na mesma linha de atuação, sobre essa atuação. Estão transformando tudo apenas numa disputa por poder e não respeitam a gente, nem como professor e nem dirigentes da categoria. E o que é pior: não respeitam a profissão professor, nem os alunos e nem a comunidade que têm direito a uma universidade decente e que ofereça ensino, pesquisa e extensão com qualidade. (DLMD 04).

Somos contra essa situação que, ao invés de diminuir, amplia o número de docentes de contrato temporário precarizado. [...] O nosso movimento defende,

sim, que se ampliem as vagas e se criem novos cursos dentro da universidade, mas com professores trabalhando de forma digna e humana. (DLMD 02).

Estamos na mesma linha do que defende o ANDES sobre quais os procedimentos a serem dados em relação aos temporários. É preciso fazer um movimento mais organizado em defesa do nosso trabalho, da nossa profissão docente efetiva e contra a precarização das nossas atividades acadêmicas. Os efetivos, aqueles que têm consciência sobre os danos que trazem os serviços públicos com essa situação, devem carregar a bandeira e vir lutar com todo mundo, porque também sofrem com isso. (DLMD 03).

Além dos dirigentes do Sindicato, para os docentes, parece estar evidente o entendimento de que o governo usa o contrato temporário como uma ferramenta para a aplicação da sua política de expansão do acesso de estudantes e da decorrente necessidade de ampliar o número de cursos e de vagas. De forma indireta, sabem que essa forma de pensar da instituição está vinculada ao que pretende o Estado legitimador e legalizador do trabalho precarizado da docência superior nessa Universidade.

Tanto a visão dos docentes temporários quanto a da direção do Sindicato nos levaram a perceber que esses reconhecem que o número de docentes efetivos é insuficiente para atender a uma demanda de alunos que segue em ascensão anual em quase todos os Centros de Formação da Universidade e, principalmente, naqueles cursos que funcionam na capital e no interior do Estado.

De modo geral, observamos, também, que essa situação confirma o crescimento da contratação temporária, principalmente de Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS).

A nosso ver, parece também que até mesmo os critérios para a realização de seleção de Docentes Temporários Substitutos (DTS) são bastante indefinidos. Não há a preocupação com a realização de identificação de quais os campi e/ ou, núcleos da instituição têm necessidade de contratação imediata.

Segundo o Sindicato e os Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS), isso deveria ocorrer por intermédio das chefias dos departamentos; todavia, os contratos de

professores substitutos parecem ser mais controlados pela administração superior da Universidade, algo que é diferente da contratação de docentes prestadores, que os departamentos ficam mais à vontade para gerenciar.

Além disso, a ocorrência desses contratos temporários tem a ver com a situação da lotação, que não se define somente em função das 40 horas que esses docentes têm como carga-horária máxima de atividades. Existe, também, a questão relacionada ao modo como se dá a distribuição das disciplinas, quando não há docente efetivo para trabalhar com uma dada disciplina em município, por exemplo, que seja distante da capital e/ ou, que o docente substituto nem sempre tenha interesse em ir. Esse é o momento em que os departamentos apelam para os temporários prestadores de serviço. Alguns docentes temporários substitutos nos afirmaram achar tudo isso muito injusto, pela forma como eles mesmos são tratados e como os departamentos vêm administrando toda essa situação. Avaliam que, às vezes, o principal critério para a escolha de temporários pelas chefias dos departamentos tem sido o da pessoalidade e menos da profissionalidade docente.

De modo geral, percebemos, também, que os docentes e a direção do Sindicato afirmam que essa forma personalística de escolha e/ ou, seleção de docentes para o trabalho de contratação temporária é bastante ruim para que a universidade tenha qualidade de ensino; além disso, por não ser o profissional assim admitido obrigado a fazer parte do trabalho docente pleno, com o desenvolvimento de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, essa modalidade contratual acaba também interferindo na garantia do princípio da indissociabilidade, principalmente, em como está condicionado o trabalho dos DTSPS que atuam, basicamente, nas atividades de ensino.

No caso dos DTS, parte desses nos informou que podem desenvolver pesquisa, muito embora esta esteja desarticulada daquilo que realizam no ensino. Além disso, com a carga horária de trabalho pré-determinada para as atividades de ensino, eles ficam sem tempo, sem condições e sem estrutura adequada para a efetivação da pesquisa nos seus próprios espaços de trabalho. Logo, avaliamos que, para esses docentes, não há nenhum tipo de incentivo e condições concretas para que se aprimorem técnica, acadêmica e politicamente, de modo que isso venha contribuir para a qualidade da Educação Superior, em geral, e das relações de aprendizagem, em especial. Essas práticas, a nosso ver, deveriam estar na universidade

pública, dentro de um processo o mais natural possível, sobretudo, no que se refere à garantia da sua indissociabilidade.

Pela realidade a que estão submetidos, na UEPA, especialmente, os Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS), parece que estes devem se preocupar somente com o número de turmas que terão, de disciplinas e aulas que irão ministrar, no semestre, e responsabilizar-se, estritamente, por essas tarefas; logo, são definitivamente classificados como prestadores de serviço, ou seja, um braçal, um executor de aulas, expressões estas que ouvimos bastante da parte desses docentes, quando foram entrevistados.

Além disso, vimos que os docentes temporários criticam as diferenças estabelecidas entre os efetivos e os temporários, incentivadas pela própria instituição, quanto ao que produzem e como produzem, e pensam que isso compromete não somente a relação acadêmica e pessoal, dentro da universidade, mas impede que possam se juntar, se organizar e lutar por questões que independem da sua forma de contrato e/ ou, qualificação profissional e que, assim, também a Universidade pudesse crescer e expandir-se mais com qualidade.

Essas distinções entre o que pode ou não pode, deve ou não deve ser feito, em termos das atividades acadêmicas, pelos DTS e os DTPS, no nosso entendimento, ajudam, de certa forma, na determinação de como o trabalho docente, por exemplo, com a flexibilização das atividades, funções e jornada de trabalho, se materializa em precarização.

No caso dos DTPS, que têm suas atividades mais ligadas ao ensino, manter suas contratações de forma precária, segundo os docentes e a direção do SINDUEPA, descaracteriza o papel da Universidade, no que tange à dinamização desse espaço, como locus central de produção da ciência e da tecnologia, ficando a efetivação disso totalmente comprometida.

A situação dos docentes da UEPA nos indica, também, que o crescimento dessa instituição, nesses últimos anos, em termos de locação de novos espaços físicos, ampliação de vagas para estudantes e a criação de novos cursos, em especial no interior do Estado, não está acompanhando os requisitos que são determinantes da valorização do trabalho docente, isto é, abertura de concurso para professores efetivos, a aplicação de plano de cargos e salários, dentre outros.

Vale ressaltar, ademais, que o movimento docente representado pelo ANDES-SN, em nível nacional, entende que não cabe a produção do conhecimento ficar presa aos ditames do capital, visto que, uma vez a Universidade sendo pública e estatal, ao funcionar como se fosse uma empresa, os docentes temporários se tornariam apenas prestadores de serviços e que, na lógica da atual reorganização do trabalho, no contexto do capitalismo, ficariam também responsáveis individuais pela busca do seu próprio trabalho, aprofundando a lógica de manutenção de uma sociedade dividida em classes.

Na medida em que essa imposição de compreensão da lógica do mercado e do setor privado determina como deve ocorrer toda a organização do trabalho docente e a sua forma de expansão, inclusive, sobre como deve ser seu processo de produção acadêmica, o conhecimento gerado na Universidade deixa de ser centralmente em prol da sociedade que a mantém, sendo secundarizado. Esse fato, produção de conhecimento, tem relação direta com as questões relativas às formas de contratação dos serviços, que tendem a se estender e a funcionar nos moldes dos contratos de trabalho do setor privado, segundo as determinações estabelecidas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em detrimento do Regime Jurídico Único (RJU), flexibilizando o trabalho docente.

A real situação de trabalho em que estão colocados os docentes de contrato temporário da UEPA indica – para nós, confirma – que, dentro de uma visão de totalidade e articulação entre as posições que vêm assumindo o Estado e a administração da Universidade, a precarização do trabalho docente continua sendo uma realidade histórica dessa instituição, tal como conseguimos identificar, por exemplo, como vem se dando o seu processo de expansão. (UEPA, 2007).

No caso dos docentes de contratação temporária da UEPA, isso representa o fortalecimento da lógica do Estado neoliberal, uma vez que contribui decisivamente para o enfraquecimento do trabalho desse profissional e, conseqüentemente, de toda a organização dessa instituição.

Isso pode ser analisado, principalmente, por meio das falas de alguns docentes temporários que já deram aulas nos campi do interior do Estado, em especial, naqueles lugares mais distantes da capital, Belém, quando nos afirmaram que as dificuldades nos

núcleos e campi da UEPA no interior são maiores, destacando a falta de uma melhor estrutura e de poucos docentes qualificados.

E diante de toda essa situação, observamos também que, quanto maior a crise desse sistema, mais os trabalhadores são submetidos à maior exploração. Ainda assim, infelizmente, parte dos docentes universitários ainda têm dificuldades de perceber toda essa situação de exploração evidenciada na precarização do trabalho docente. Compreendemos, como cita Mattos, que

[...] os professores tiveram sempre algumas dificuldades para reconhecerem-se como trabalhadores assalariados, em alguns momentos, por ainda acreditarem-se pertencentes à etérea categoria das profissões liberais, ou mesmo por julgarem ser o intelectual um ente apartado e neutro diante da divisão e dos conflitos de classe. Talvez por isso, embora estejamos acostumados a ouvir reclamações de estresse e excesso de trabalho, não seja usual perceber entre os professores universitários uma avaliação crítica sobre o grau de simultaneidade e similaridade entre a degradação das relações específicas de trabalho em que se inserem e o processo mais geral de regressão enfrentado pelo conjunto da classe trabalhadora. (MATTOS, 2005, p.17).

Avançar e fazer mudanças estruturais na sociedade é necessário; e a ocorrência de mudanças no modo de produção acadêmica na Universidade exige que os docentes temporários tenham uma maior clareza de que a sua força de trabalho está sendo muito mais explorada, que estão mais sujeitos às opressões e mais colocados em situação precária de trabalho.

Tal dificuldade de clareza sobre essa situação pode ser analisada, também, em função das dificuldades de atuação para o enfrentamento do contrato de trabalho temporário como um problema de relações com o sistema; logo, tais mudanças dependem muito mais da compreensão coletiva de que as formas de atuação e intervenção não são individuais e isoladas, de que partem de todo um esforço coletivo contra a falsa ideia de a docência universitária ter o profissionalismo intelectual como uma segurança de poder para obtenção de *status* social e de superioridade ante os demais trabalhadores, de que são incentivadas pelas políticas do próprio Estado em relação à organização do trabalho, que vem se fragmentando no marco do sistema capitalista.

Essa situação, além de comprometer a compreensão de classe a propósito dos ataques do sistema capitalista, que explora e oprime os trabalhadores em geral, abre precedente para

dificultar a discussão sobre o entendimento dos fatores, fenômenos e origens políticas, sociais e econômicas do desemprego, da fragmentação e da segregação dos que não estão desempregados (ocupados), ou mesmo dos que estejam em situações de subemprego (contratos temporários) e que, no entanto, vivem como trabalhadores sob penalidades e perdas de direitos, a exemplo dos docentes temporários.³²

Mesmo sendo fortes os ataques das políticas neoliberais à Educação Superior, retirando direitos dos trabalhadores e explorando-os cada vez mais no seu processo de produção, percebemos que os docentes temporários ainda alimentam sentimento de valorização e respeito, por conta do *status* de intelectualidade expresso pela sociedade.

Parece contraditório que os docentes temporários se apoiem em um presumível “status social” como vantagem profissional, na medida em que as condições de emprego e de trabalho dos trabalhadores (empregados, desempregados, efetivos e temporários) não refletem concretamente o respaldo profissional depositado pela sociedade.

Além disso, para os docentes de contratação temporária, esse “status social” também não tem significado interno, na UEPA, em razão de a instituição colocar os temporários em situação de diminuição das condições acadêmicas de trabalho. Avaliamos que seria necessária, por meio do movimento docente, uma intervenção mais direta junto à categoria, para fornecer explicações sobre a origem do contrato temporário como resultado das políticas que estão na ordem do dia, determinadas pelo Estado, e que seguem intensificando a produção e modificando o sentido do trabalho acadêmico, precarizando-o e comprometendo ainda mais a qualidade das ofertas dos serviços públicos para a população que mais precisa da universidade pública e da Educação Superior, ou seja, a população pobre.

Na medida em que se amplia o quadro de trabalhadores assalariados e do setor de serviços, o capitalismo, com sua expansão no mundo contemporâneo, reduz o trabalho improdutivo e fortalece a existência de trabalhadores produtivos vivendo em condições cada vez maiores de exploração da força de trabalho, como bem cita Marx quando trata da produção da mais-valia no trabalho.

³² A categoria *precarização das relações de trabalho* exprime um conceito “[...] utilizado para designar a problemática do emprego e das relações de trabalho expressas pelo desemprego, pela flexibilização e pela desregulamentação do trabalho, perdas dos direitos trabalhistas.” (UFMG: GESTRADO, 2009, p.16).

De forma direta e, ou, indireta, o projeto de “reforma da educação superior” nos ajuda a perceber a realidade sobre o desprestígio do Estado para com o trabalho docente, impondo obstáculos para que o professor contribua para o crescimento da qualidade social da universidade pública e para que esta cumpra a sua missão, quando não há melhoras nas formas de pagamento desses trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, são estes incentivados para que busquem, como profissionais, investir na sua formação.

Isso se deve à falta da aplicação do Plano de Carreira dos docentes dessa instituição, haja vista que, nas próprias metas estabelecidas no *PDI 2005/2014* e nos *Relatórios de Gestão 2008 e 2009*, da UEPA, pouco é explicitado sobre o compromisso que deveria ter a Universidade com a política de valorização do trabalho docente.

Além disso, durante a pesquisa, não tivemos acesso aos dados que pudessem nos garantir condições suficientes para avaliarmos, com maior precisão, a forma como se deu o crescimento de docentes efetivos na UEPA. Observamos a existência de contradições sobre os números apresentados, considerando que não ficamos sabendo se a Universidade realizou outros concursos públicos para docentes efetivos, antes do concurso ocorrido em 2010. Além disso, ao analisarmos o Edital desse concurso de 2010, observamos que o número de vagas ofertadas, por disciplina, não guarda coerência com o crescimento do número de docentes efetivos, até 2010, como expressa a tabela abaixo:

Tabela 11. Número de docentes efetivos. UEPA. 2010.

CENTROS	DOCENTES EFETIVOS
CCSE	239
CCBS	493
CCNT	69
OUTROS*	-----
TOTAL	801

Fonte: UEPA. Sistema de Informação Docente (SID), 2010

* Não foi possível identificar o centro e,ou, o departamento do docente.

O contrato temporário como trabalho precarizado é parte de um tecido social que vem se esgarçando nas instituições públicas. Na UEPA, as falas dos docentes e a posição da direção do Sindicato evidenciam que as políticas do Estado e da administração da Universidade estão relacionadas aos interesses de expansão da Educação Superior, na expectativa de mudanças no processo de produção e desenvolvimento das atividades acadêmicas. Nessa perspectiva, o trabalho docente segue

[...] se estabelecendo de acordo com os processos produtivos que intensificam as condições degenerativas das relações de trabalho e geram a degradação e perda de direitos entre os que são mais vulneráveis e submetidos ao desemprego, mais suscetíveis às desigualdades profissionais, econômicas e sociais de toda a ordem. (ANDES-SN, 2006).

Sobre os efeitos da política do contrato temporário de trabalho precarizado, embora a aplicação dessa modalidade de contrato não tenha se dirigido primeiramente aos docentes, mas aos trabalhadores de modo geral, podemos avaliar que vem de encontro à garantia do trabalho e do pleno emprego, uma vez que ajuda a enfraquecer as discussões sobre a consolidação dos planos de carreira e de remuneração para qualquer trabalhador.

O trabalho [temporário] foi regulamentado no Brasil em 1974, por meio da Lei 6.119, de 3 de janeiro daquele ano. Foi entendido como trabalho prestado por pessoa física a uma empresa, com vista a atender necessidades transitórias de substituição de pessoal permanente ou devido a acréscimo de serviços. De acordo com essa lei, os trabalhadores temporários eram os que permaneciam por um prazo de até 3 meses nas empresas para substituir empregados afastados por licença, férias, licença-maternidade, dentre outros casos. O trabalhador temporário recebia a mesma remuneração que o permanente e realizava as mesmas atividades, em jornada de oito horas diárias, como direitos a férias proporcionais, repouso semanais remunerados, adicionais por trabalho noturno, indenização por dispensa sem justa causa, seguro contra acidente de trabalho, proteção previdenciária, vale-transporte, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, décimo terceiro salário proporcional e carteira registrada como temporário. (FIOD, 2005, p. 67).

Podemos dizer que a forma como vêm sendo estruturados os serviços temporários, na esfera pública, se assemelha à organização dos setores relacionados aos serviços oferecidos no setor privado e de mercado, que seguem a Lei nº 6.119, de 3 de janeiro de 1974.

De acordo com Fiod (2005), a contratação temporária é uma prestação de serviços realizada por pessoa física e acompanha as orientações dos governos aplicadores da lógica neoliberal, em todas as esferas da administração.

Essa mesma autora afirma, também, que desde quando a lei do contrato temporário foi criada, o objetivo de sua aplicação foi substituir, de forma limitada, os trabalhadores efetivos que tinham o direito de solicitar afastamento do trabalho por um período determinado, considerando os casos de desligamento temporário como licença especial, férias, licença-maternidade, etc..

Fiod (2005) explica que, com essa lei, o trabalhador temporário, em diversos ramos e setores de produção no serviço público, poderia assumir qualquer função, dentro do seu tempo de contrato, recebendo o mesmo salário dos trabalhadores efetivos, realizando as mesmas atividades, com uma jornada de trabalho de oito horas diárias e com direito às férias proporcionais, repouso semanal remunerado, adicional por trabalho noturno, indenização por dispensa sem justa causa, seguro contra acidente de trabalho, proteção previdenciária, vale-transporte, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, décimo terceiro salário proporcional e carteira assinada.

Igualmente, para além do setor econômico, Garcia e Salsmann (2003) discutem que, na educação, sobretudo, na esfera pública, no Brasil, o contrato temporário ainda é um caso muito recente e tem se dado em função do desemprego estrutural, haja vista que as décadas de 1970, 1980 e 1990 foram os anos decisivos de regulação da flexibilização das relações de toda a produção e do mercado de trabalho e da regulação de medidas também mais voltadas para o trabalho docente.

Garcia e Salsmann (2003), continuando suas análises, dizem que a implantação de uma política de valorização do trabalho docente deve ser consolidada por estratégias que permitam o enfrentamento da precarização, sendo importante a ampliação das discussões que ousam citar a necessidade de ações mais consistentes, pelo próprio Estado, no que diz respeito à política de financiamento público dirigido à universidade pública estatal. Caso contrário, os serviços não terão condições de ser efetivamente públicos, e poderá não haver de fato a ocorrência da geração direta e ampliação do emprego público.

Tal situação mudou quando, no atual contexto de organização do trabalho, especialmente no serviço público de modo geral, a precarização aumenta, sobretudo, nas décadas de 1970, 1980 e nos anos de 1990. Esta última década caracterizou-se como aquela em que ocorreram a maior aplicação do projeto neoliberal e as modificações na lei do contrato temporário, inclusive, com a efetivação de mudanças e de transformações que vêm se mostrando, nas políticas do Estado, como expressão do ataque à classe trabalhadora. Essa lei contradiz a política de garantia dos direitos do trabalhador, combinada à garantia da qualidade na oferta dos “serviços” públicos que, no caso da educação, representa um direito essencial a ser garantido à população.

Chegando quase ao final da década de 1990, no que tange ao trabalho docente desenvolvido na universidade pública, tal como consta em documentos do ANDES-SN, por exemplo, ao citar que, em 1998, em nível federal, o contrato temporário dos docentes foi transformado pelo Estado, durante o governo de FHC, numa política permanente de contratação do trabalhador, levando os docentes a condições de trabalho realizado de forma cada vez mais desfavorável e precarizada. (ANDES-SN, 2006).

O contrato temporário tem sido uma das principais condições, no âmbito dos espaços de trabalho, que representa os resultados do crescente processo de aceleração do desemprego existente em uma parcela significativa de profissionais devidamente formados que ocasionam o surgimento do chamado emprego informal, entre os sujeitos do trabalho que estão submetidos ao subemprego e que representam uma parcela da sociedade do capital, atendida por essa falsa política de geração de emprego criada pelo Estado para a ocupação de mão de obra, tanto nos espaços públicos, quanto no setor privado

Observamos, mediante as falas dos docentes e da própria direção do SINDUEPA, que existe certo grau de conhecimento sobre o desemprego real, que vem sendo gerado em consequência das diferentes formas das relações de produção: desigualdades; aumento da exploração do trabalho; e precarização das forças produtivas que vêm sendo causados no âmbito desse sistema e que, muitas vezes, em função das condições de trabalho e produção do trabalhador acadêmico, a este desfavoráveis, faz com que a Universidade siga também reproduzindo toda essa situação por dentro das suas estruturas.

Ainda assim, percebemos, quanto àqueles docentes mais atacados por essa lógica, a exemplo dos Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS), que é possível a existência de uma contraforça ao poder do Estado e da administração da Universidade para que desenvolvam, no dia-a-dia do seu trabalho, um poder contra-hegemônico sobre as estruturas institucionais que se encontram no âmbito dessa instituição.

No seu conjunto, essa situação nos demonstrou que o contrato temporário para o trabalho precarizado também está, de acordo com o que dizem Antunes (1995) e Alves (2002), relacionado às complexidades do mundo do trabalho o qual vem se reconfigurando para assumir formas que geram sucessivas manutenções e transformações, no marco desse sistema; este, para se manter, interfere e cria modos flexíveis de produção e de organização do trabalho, cada vez mais segregando e degenerando a classe trabalhadora, que nunca deixará de existir, mas que estará se modificando em face desse processo moderno de produção do trabalho na sociedade do capital.

Em algumas falas tanto dos docentes quanto dos dirigentes do SINDUEPA, ficou evidente que quanto mais o trabalho acadêmico é desenvolvido de forma precarizada, menos aqueles vêm conseguindo vislumbrar melhorias sobre essa situação. E, em se tratando dos docentes temporários, percebemos que, ao falarem sobre as suas condições de trabalho, pouca relação estabelecem com a garantia de condições dignas e justas de trabalho, o que também foi citado pelo Sindicato, mas dentro de um nível muito mais ligado à necessidade de realização, por parte do governo, e de aceitação, pela Universidade, da aplicação de uma política de trabalho considerada pleno emprego.

No caso da direção do SINDUEPA, em se tratando de quem é de fato o responsável por essa situação de precarização do trabalho docente por meio da contratação temporária, entendem seus integrantes que tanto o Sindicato, como dirigente, quanto a base dos docentes precisam estar atentos e saber quem são de fato os verdadeiros inimigos de classe.

[...] a classe trabalhadora se apresenta fragmentada, complexificada e heterogeneizada. Mudaram o conteúdo do trabalho e as exigências para o trabalhador. Ao lado da exigência de um trabalhador polivalente qualificado, nós temos um crescimento constante do trabalho precarizado, terceirizado, e um aumento do trabalho informal. Por outro lado, a flexibilidade no contrato de trabalho traz conseqüências diretas em perdas dos direitos já conquistados. (FRIGOTTO, 2003, p.61).

No geral, apesar de a diretoria do Sindicato não ter deixado explícito que seus inimigos de classe são o Estado, o governo e a reitoria, para nós isso ficou claro, embora tenha ficado subentendido que a direção da UEPA, no seu conjunto, não defenda que os docentes sejam os responsáveis diretos por se encontrarem nessa situação nem afirme ser necessário que os trabalhadores docentes, em função dessas diferentes formas de contrato de trabalho, se dividam e/ ou, caiam nas armadilhas do Estado que reforçam as diferenças entre efetivos e temporários.

Apenas a direção do Sindicato pareceu ter clara a visão de que tanto os docentes efetivos quanto os temporários, mediante essa lógica produtivista de trabalho, passam, de uma certa forma, pelo mesmo processo de opressão, degradação do seu trabalho, no âmbito material e técnico, embora o Estado venha implementando políticas cujo objetivo parece ser tentar distanciar cada vez mais um trabalhador do outro, sobretudo, intensificando a precarização com os contratos temporários.

Para Frigotto (2003), o contrato temporário fortalece muito mais a precarização do trabalho e existe porque há desemprego, sendo necessária a elaboração e a implementação de políticas sociais para a geração do desenvolvimento direto de emprego, políticas que mudem o quadro atual. Esse autor argumenta, ainda, que não faz sentido falar em empregabilidade sem se pensar em políticas sociais macroeconômicas e microeconômicas de emprego, e assim se expressa:

[...] eu creio que nós precisamos enfrentar a questão do desemprego, eu acho que a universidade não pode ficar omissa. Temos que propor, modificar essa situação das políticas públicas e discutir o conceito de requalificação e o conceito de empregabilidade. É claro que não adianta pensarmos em formação para emprego se não existir emprego. Por outro lado, não podemos esquecer que o desempregado está aí. (FRIGOTTO, 2003, p. 58).

Além disso, Frigotto (2003) discute que o conceito de empregabilidade que ora vem sendo efetivado, na prática, pelas políticas de Estado, nessas últimas décadas, é cínico, além de descomprometer e desresponsabilizar o Estado, de uma forma mais direta, do seu compromisso com a geração de trabalho, traduzido como emprego. Também, afirma que, no âmbito das relações estruturais macroeconômicas – Estado, sociedade, universidade,

sindicatos, etc. –, de uma forma ou outra, ao definirem uma política, materializam-se interesses estratégicos, que podem acontecer a curto e a longo prazos.

Interesse estratégico em curto prazo é, efetivamente, trabalhar com as pessoas que estão desempregadas, é a luta por melhores condições, por habitação, saúde, alimentação. Os direitos estratégicos em longo prazo são exatamente a utopia. O grande drama para nós, universidade-sindicato, é exatamente esse: perceber quais são os interesses estratégicos em curto prazo que nós deveremos ter em comum. Quais são as lutas. Sem perder de vista o sonho que nós vamos concretizar, de uma sociedade diferente, de uma sociedade onde haja justiça, igualdade, respeito à vida e às pessoas. (FRIGOTTO, 2003, p.59).

A tentativa de pôr fim aos contratos temporários que determinam trabalhos precarizados será possível mediante mudanças cuja realização ainda está sendo necessária na estrutura física, financeira, acadêmica e didático-pedagógica das instituições de Educação Superior, considerando os projetos de universidade existentes e em disputa, apresentados e colocados para o debate; sua implementação passa, por um lado, pelo que defendem os movimentos sociais organizados por meio dos Sindicatos dos docentes, em níveis nacional e local, e por outro, pelas obrigações que, constitucionalmente, devem ter o Estado, a nação e os governos estaduais, com a manutenção da universidade pública, das políticas sociais públicas e dos serviços públicos bem como com a geração de emprego, renda e formação para os trabalhadores docentes.

4.2 O contrato temporário como intensificação do trabalho.

A situação de contrato temporário de docentes pode bem ser explicitada com o que diz Dal Rosso (2008), ao argumentar que o trabalho intensificado se dá mediante as condições individuais e coletivas a que esses profissionais estão submetidos, devendo sempre dispor de energias para desenvolver suas atividades, basicamente relacionadas à quantidade de aulas como atividade concreta do seu trabalho. Além disso, a explicação desse autor ajuda entender que a intensificação do trabalho docente por meio do contrato temporário exige tipos de

desempenho que devem também ser desenvolvidos sempre com maior intensidade, que se apresentam pelas condições física, intelectual e psíquica desse profissional e que se integram como elementos importantes dessa intensificação.

Outros autores, como Apple (1989), Hargreaves (1995), Oliveira (2005; 2008); Garcia e Anadon (2009), também descrevem essa situação de forma bem objetiva. Nos estudos de Apple (1989), a intensificação do trabalho docente desvela um fenômeno que tem seu eixo nas reformas educativas ocorridas, a partir dos anos de 1989, que influenciaram o trabalho docente em outros países, quando se destruiu tudo que era considerado privilégio dos trabalhadores, eliminando-se, inclusive, o tempo para o trabalhador poder cuidar da sua própria energia, fruir as suas próprias necessidades, algumas básicas, como, por exemplo, conversar com um colega de trabalho sobre a sua vida ou descansar o seu corpo, a sua mente ou, até mesmo, poder se atualizar sobre os componentes da sua própria profissão.

As pesquisas de Apple (1989) sobre essa situação descrevem, também, os trabalhadores atuando fora do seu horário de trabalho, para poderem dar conta das muitas tarefas que lhes são exigidas, aumentando a sua jornada de trabalho, do início ao fim do seu expediente. No caso de um docente temporário, essa situação pode muito bem ser entendida, quando ouvimos alguns deles nos relatar como a forma intensificada vem atuando indiretamente no espaço da universidade, não lhe garantindo ter autonomia para exercer o seu trabalho e, muito menos, socializá-lo com seus colegas. Afirmaram que muitos professores, em função disso, têm se isolado dentro do seu próprio espaço de trabalho, ficando difícil a cooperação, a troca de ideias e experiências no processo de trabalho; não conseguem, mesmo estando juntos, se conhecer – ninguém sabe nada sobre a origem familiar e social de ninguém.

Com essa intensificação, os trabalhadores docentes se transformam em objetos descartáveis, em coisas, não são humanos. Não há interesse em saber sobre as dificuldades do outro, porque não há tempo nem espaço para isso. Ao contrário, essas não garantias sendo efetivadas, Dal Rosso (2008) argumenta, poder-se-ia ver o trabalhador como ele é, na sua totalidade social, humana; todavia, pelo mais trabalho, pelo maior esforço físico e mental e pela realização de mais tarefas que complexificam o trabalho, isso fica inviável. O docente temporário acaba, com isso, perdendo o controle sobre o seu próprio fazer profissional, quando ele não tem mais nenhuma autonomia para interferir de forma individual e/ ou,

coletiva, ainda que esteja atuando dentro da instituição. Isso tudo, obviamente, compromete a qualidade na Educação Superior.

Além disso, existe, na dinâmica desse modelo contratual, a supervigilância e o controle burocrático sobre aquilo que esse trabalhador realiza, como forma de pressioná-lo para que produza sempre mais. Por exemplo, se houver uma greve, os dirigentes da instituição dizem logo que esses docentes temporários não podem participar, que devem continuar trabalhando.

Hargreaves (1995) cita a existência da autointensificação do trabalho docente o que, no caso dos professores de contratação temporária, pode muito bem ser compreendida, visto que estes vivem constantemente sob essa vigilância, essa forma de assédio, sempre preocupados com as avaliações internas e externas dos seus superiores e sem saberem se, no semestre seguinte, serão ou não chamados novamente para o trabalho.

Isso acontece muito, no caso da UEPA, principalmente com os Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS). Essa autointensificação do trabalho é, sobretudo, de natureza pedagógica, ainda que não lhes sejam garantidas condições favoráveis para a realização de suas atividades, em especial de ensino, e que haja uma variabilidade na ocupação dos espaços para o atendimento das demandas institucionais.

Hargreaves (1995) considera que, na atualidade, são muitas as exigências de mudanças no trabalho docente que se relacionam com a intensificação crescente, em função do aumento das responsabilidades sociais e acadêmicas para com os alunos e, ademais, para o cumprimento de uma série de fatores, tais como o acompanhamento das inovações tecnológicas e o desenvolvimento do trabalho administrativo, entre outros que impulsionam o aumento da sobrecarga de trabalho.

No caso do docente de contrato temporário, como não há um número suficiente de docentes efetivos que consiga dar conta do acúmulo de funções, tarefas e atividades, os trabalhadores, também segundo Hargreaves (1995), se tornam o principal alvo da instituição e sua perversidade, como resultado dessa intensificação que gera sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento.

Segundo Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente tem situações que são muito específicas à realidade dos países que englobam a área de periferia do sistema capitalista, como é o caso do Brasil, dentro da América Latina. A autora cita três dimensões em que pode ser verificada a intensificação do trabalho docente que acontecem na forma de estruturação da jornada de trabalho³³ que sintetizam todo um processo de exploração.

Os docentes de contratação temporária assumem um conjunto funções e responsabilidades para responder aos interesses institucionais que se localizam no marco das reformas educacionais; as práticas são identificadas, nessas instituições, junto aos docentes que desenvolvem o trabalho pedagógico composto pelos eixos dos projetos curriculares e avaliativos. Também segundo Oliveira (2006), os docentes de contratação temporária, dentro de uma jornada individual de trabalho, mesmo com o seu trabalhado intensificado, são obrigados a acumular saberes, exercer novas competências e assumir mais de uma função ou tarefa, como medida de mais trabalho.

Os docentes de contratação temporária, por estarem muito mais expostos a essa situação de intensificação laborativa, trazem à tona as suas subjetividades que se expressam no desenvolvimento das suas atividades acadêmicas, especialmente, as de ensino, que se relacionam, segundo Garcia e Anadon (2009), com manifestações de culpas, pressões psicológicas e expectativas que nem o Estado nem a Universidade têm interesse em resolver.

Nesse sentido, a intensificação associada à precarização do trabalho docente, na Educação Superior, se confunde como o profissionalismo, motivado pelo próprio Estado: espera-se que o profissional se sinta cada vez mais responsável, individualmente, pela moral e pela ética, por atender às demandas da instituição em busca do sucesso acadêmico que o docente deve proporcionar como resposta a ser dada à sociedade. Isso encontra respaldo, especialmente quanto ao que vem acontecendo na UEPA, nas falas de alguns trabalhadores docentes que entrevistamos.

Tudo isso se evidencia quando identificamos que a existência de docentes do contrato temporário, na UEPA, é uma das formas contemporâneas de precarização e serve para intensificar o tempo de produção e as horas determinadas dentro da jornada de trabalho. Os

³³ Por *jornada de trabalho* entende-se “[...] espaço de tempo que indica o limite da duração do trabalho e define a quantidade de tempo que as pessoas se dedicam as atividades econômicas.” (UFMG: GESTRADO, 2009, p. 14).

salários e as remunerações dos trabalhadores de contrato temporário, como preço estipulado para pagamento daquilo que se produz, são sempre incompatíveis e menores se comparados aos dos docentes efetivos, considerando a sua produção. Os docentes de contrato temporário também têm seu trabalho cada vez mais intensificado em função da flexibilidade e vulnerabilidade a que estão sujeitos dentro dos espaços físicos, territoriais que lhes são oferecidos dentro da Universidade.

Nesse sentido, percebemos que do docente temporário muito mais é exigido e a ele é estendida a obrigação de superar essa vulnerabilidade por meio da ocupação dos espaços da Universidade; exemplo disso, todavia, se verifica na situação dos Docentes Temporários Prestadores de Serviços (DTPS) que, para receberem um pouco mais, precisam, também, trabalhar mais e se deslocar de uma cidade – ou campus ou núcleo ou centro de formação – para outra(o).

Segundo os próprios docentes, esse deslocamento tem sido uma das principais condições na oferta de trabalho, uma vez que também isso se relaciona com a carência ainda existente quanto ao número de docentes necessários para atender a toda uma demanda de alunos e cursos de graduação e pós-graduação, na capital e no interior do Estado. Logo, isso passa a ser uma exigência da instituição para atender às suas demandas e uma necessidade daqueles profissionais que fazem parte do percentual de docentes que estão devidamente formados e qualificados e à procura de emprego e de salários.

Na visão dos docentes temporários, a aceitação dessa situação significa resolver, ainda que por um tempo curto, o problema do desemprego e criar a possibilidade de terem um trabalho que, naquele momento, lhes garanta um retorno financeiro mínimo.

Ademais, para eles, aceitar um serviço temporário, precário e intensificado significa garantir uma necessidade básica que é o direito ao trabalho, ainda que este se dê por meio de relações desiguais de tempo, quantidade e espaços de realização. Isso é o que vem passando todo profissional do ensino que atua como contratado temporário, situação em que o trabalho intensificado tem prevalecido, considerando que esse trabalhador, para ter creditado o valor da sua própria força de trabalho como valor de trabalho, deverá muitas vezes, dentro de uma única atividade acadêmica (atividade de ensino), acumular horas de serviço, como bem expressa a fala abaixo:

Todo mundo que é temporário sabe: tanto faz ser substituto ou prestador, quase não temos tempo pra nada, todos nós sempre trabalhamos em outro lugar, para receber um dinheiro a mais no final do mês. Eu sou um: como não sou exclusivo daqui, faço isso mesmo e fico muito mais sem tempo [...]. Estou estudando um mestrado, eles não quiseram me liberar [...]. (DTPS 1/CCSE).

Tudo que é realizado como atividade acadêmica, a exemplo das atividades de ensino, se torna apenas uma rotina, uma tarefa que deve ser realizada dentro de um tempo de larga ou curta duração, decorrente, também, das diversas formas de oferta determinadas pelos programas e projetos dos cursos diversos para os quais disponibiliza a oferta de trabalho; o trabalhador será obrigado a cobrir demandas, suprir necessidades e enfrentar mazelas relativas a essa oferta como mão de obra cada vez mais barateada, como bem expressa a fala de um docente temporário substituto:

Na verdade, dificuldade todo mundo tem por aqui, até quem é efetivo. Uma delas é esse monte de disciplina que, às vezes, temos que ministrar só num semestre. Mas, por enquanto, eu venho dando conta, mas que é cansativo é [...]. Tem tempo que eu não sei o que é férias por causa das turmas extras, tipo do modular; hoje tem também as do PARFOR; o pessoal vai, [porque] é um dinheiro a mais mesmo que vai entrar, não é? Mas cansa [...]. Mas a gente tem que estudar pra dar essas aulas, se preparar, correr atrás de material. (DTS 2/CCSE).

Pouco é garantido para uma presença mais estável desses docentes temporários no seu local de trabalho, na Universidade. Isso contribui para a intensificação do trabalho e do decorrente mal-estar, expresso na condição física, emocional e mental, e provocando que os trabalhadores vivam sob constante pressão e permanente indignação, em decorrência do estado precário e da difícil realidade do trabalho acadêmico e social em que estão atuando.

A intensificação do trabalho³⁴ dos docentes de contratação temporária extrapola o mundo acadêmico, causando todo o sentimento de exclusão no espaço físico e na sociedade do trabalho acadêmico onde atuam. A intensificação provoca todo um desgaste físico e mental esses trabalhadores e o seu não pertencimento ao ambiente onde o seu trabalho é realizado.

³⁴ A expressão *intensificação do trabalho* “[...] refere-se ao esforço gasto pelo indivíduo no processo de trabalho. Neste sentido, está relacionado com o investimento físico, emocional e cognitivo do trabalhador no exercício da sua atividade.” (UFMG: GESTRADO, 2009, p. 15-16).

Todos esses fatores vêm acarretando uma sobrecarga de funções e atividades que não condizem com os padrões sociais de qualidade na produção acadêmica, comprometendo a oferta da Educação Superior pública como um direito a ser garantido para a população e um dever do Estado em garantir essa oferta. Para Souza (1995),

A flexibilização do mercado de trabalho seria o ponto para outras medidas que fariam o Brasil crescer 5% ao ano, índice necessário na caracterização de um crescimento sustentado nos próximos vinte e cinco anos. Flexibilidade no mercado de trabalho, na legislação trabalhista e na previdenciária é, na realidade, extinção dos direitos trabalhistas. (SOUZA, 1995, p. 158).

Tal situação demonstra que o contrato temporário precarizado pode ser, também, intensificado, quanto ao seu uso, e flexibilizado, quanto à observância de direitos, e contribui para a ocorrência de mudanças no compromisso social da universidade pública, servindo, dessa forma, como reflexo do desemprego estrutural vivido na sociedade do capital. Esse tipo de contrato segue provocando um mal-estar também entre os profissionais temporários e efetivos. No caso da UEPA, como instituição pública estadual, é possível observar-se o aprofundamento dessa situação.

Como complemento dessa situação de intensificação do trabalho, de modo geral, entre os docentes temporários, verifica-se que, a precarização do trabalho sendo efetivada, não são atendidos os direitos essenciais que deveriam ser garantidos pelo Estado, como agente empregador, considerando-se, ainda, que este é o principal responsável pela manutenção física e humana da Universidade, no desenvolvimento das suas atividades-fim, de natureza acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), para tal assegurando as atividades-meio.

A sobrecarga de trabalho desses docentes temporários, de fato, existe e também é muito mais intensa, considerando que dos nove DTSPS, cinco realizam algum outro tipo de atividade, fora da UEPA, dois dos quais trabalham em outra área que não está ligada à educação. Entre os nove Docentes Temporários Substitutos (DTS), três estão atuando, também, na educação superior privada, quatro na Educação Básica pública e dois em outras áreas.

Além da precarização do trabalho docente, na Educação Superior, sendo o contrato temporário uma realidade que compromete intensamente, um de seus principais agravantes se

refere ao que diz Oliveira (2002) sobre a intensificação do trabalho relacionada a um processo de proletarização técnica de uma parcela de profissionais do magistério que se situa na periferia do trabalho acadêmico e que vem crescendo dentro dos espaços públicos, especialmente, nos espaços das Universidades.

4.3 Contratos temporários *versus* remuneração, formação e condições de trabalho.

Os docentes temporários, por não serem efetivos, não têm direito à progressão na carreira e/ ou, aumento salarial. Conforme as entrevistas realizadas, observamos que alguns estão devidamente qualificados e com titulação em nível de especialização, mestrado e até mesmo doutorado. Ainda assim, sabem que são marginalizados, explorados e desvalorizados, nessa lógica de serviço e de contrato de trabalho temporário em que estão admitidos na instituição.

Nossos salários são sempre desproporcionais, não existe progressão em caso de título: tenho mestrado, mas isso não conta só porque, quando fui aprovado, tinha somente a graduação e estava terminando a pós-graduação. (DTPS 1/CCSE).

Considero o salário dos substitutos insuficiente, com o que produzimos e pelo tempo de trabalho que temos; além disso, com esse mesmo dinheiro, eu tenho que comprar livros, me alimentar na universidade. Se eu precisar de algum recurso, tipo alugar uma fita de DVD ou de vídeo, sou eu mesma quem fica responsável, eu mesma tenho que ver de onde vai aparecer o dinheiro. (DTS 2/CCBS).

Como o salário não compensa, somos obrigados a fazer algo por fora, para aumentar a renda no final do mês. (DTS 3/CCNT).

A questão da titularidade dos docentes temporários e sua associação à qualidade das atividades acadêmicas por eles desenvolvidas na instituição têm muito a ver com a defesa da

universidade como um local privilegiado para a produção de conhecimentos. Contudo, a contratação temporária dificulta as condições de atuação profissional desses docentes, ainda que estejam qualificados.

A forma precária de trabalho a que estão submetidos esses docentes temporários nas estruturas acadêmicas da universidade não lhes permite interferir para que o trabalho acadêmico da instituição tenha o seu crescimento com toda a qualidade necessária. Dificuldade adicional desses docentes se refere ao seu efetivo crescimento na produção conjugado ao incentivo à sua formação e à garantia do seu direito a intervir e interferir diretamente nas decisões acadêmicas.

Garantir aumentos salariais condizentes com as tarefas que realizamos, dentro e fora da sala de aula, e dos investimentos que temos que fazer para garantir um ensino de qualidade. E pelo fato de a profissão docente ser tão importante como as outras profissões, deveria ser um dever, um compromisso desses governos. (DTPS 2/CCBS).

Nas reuniões de departamentos, nosso voto não tem representatividade, os efetivos têm o direito de escolher turma e horário para dar aulas; às vezes, num mesmo semestre, trabalhamos em até cinco disciplinas. (DTPS 3/CCSE).

[...] possibilitar que a gestão dentro dos centros e departamentos seja democrática, sendo respeitado o papel que cumprimos dentro da Universidade, tanto quanto os efetivos. (DTS 1/CCNT).

Eu, desde quando comecei a trabalhar na UEPA, eu não tive mais tempo para participar de algum evento, tipo congressos, encontros; além de não termos liberação, não recebemos e não temos o direito a nenhum tipo de incentivo financeiro à formação. (DTPS 1/CCNT).

Esse docente contratado como temporário é tratado como se fosse apenas uma peça de uma máquina que, ao perder a sua função, é imediatamente trocada sem nenhum direito de contestação. Logo, não é necessário considerar a formação desses docentes e, muito menos, valorizar a qualificação que possuem. Sem condições para o desenvolvimento da formação, estratificam-se ainda mais as relações de trabalho e compromete-se o crescimento da

qualidade social que seria necessária ao trabalho docente que se materializa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

[...] quando é para dar aula nos Municípios localizados no interior do Estado, dão para nós os lugares de maior dificuldade de acesso; às vezes, temos que tirar dinheiro do próprio bolso para chegar até o local, pagar hotel, até conseguirmos um local para ficar, não recebemos diárias. (DTPS/CCBS 03).

Não somos levados a sério, servimos apenas como mão de obra barata, que pode ou não estar qualificada, e parecemos mais como estagiários e não como professores da carreira. (DTPS/CCBS 01).

No último concurso que teve na UEPA, eu quis fazer esse concurso; já tinha feito outra vez e não passei; depois, me aprovaram na mesma disciplina e estou aqui até hoje. E mesmo se eu quisesse fazer esse concurso, eu não poderia, porque ainda não terminei o meu mestrado. (DTS/CCBS 01).

Isso nos demonstra que, em função das transformações nas ações do Estado relacionadas à política de contratação de pessoal docente, a forma como a universidade vem atuando e se organizando faz com que esse formato de trabalho docente exclua os temporários e seja modificado, na esteira das transformações na situação da economia mundial capitalista e no mundo do trabalho, no marco das relações existentes nesse sistema, que não permite avanços profissionais àqueles docentes, como bem expressam as falas abaixo.

[...] garantir que os docentes temporários participem dos projetos de pesquisa com remuneração e acabar com essa visão de que somos meros colaboradores. (DTPS 1/CCSE).

[...] garantir todas as condições materiais possíveis, equipar as bibliotecas e garantir possibilidade para o aprimoramento do nosso conhecimento. (DTS 2/CCBS).

Assim, uma vez que se precariza o trabalho docente com a contratação temporária, atinge-se também o direito desses trabalhadores à formação continuada, a salários dignos e a condições adequadas de trabalho, inviabilizando-os.

O trabalho precarizado do temporário prestador de serviço aparece no salário e nas condições físicas para o desenvolvimento do trabalho. Como não podemos desenvolver projeto de pesquisa, às vezes, por conta da carga horária extensa, ficamos sem espaço para estudos [...]. A precarização é de diversas formas. (DTPS 1/CCBS).

Existe a necessidade de compreensão sobre a existência das contratações temporárias, como parte de situações políticas e econômicas, sendo um equívoco suprimir, fragmentar ou deixar de analisar as condições de trabalho dos docentes de contratação temporária, na UEPA, de forma ampla, em se tratando da ligação de um projeto de universidade pública a ser exigido e que o Estado mantenha, tendo por base o projeto que o movimento docente, em nível nacional e, ou, até mesmo local, ao longo do tempo, vem defendendo. (DTPS 2/CCSE);

Para Leher e Lopes (2008), a precarização do trabalho docente por meio do contrato temporário leva à existência de um grande número de professores trabalhando com baixos salários e sob condições que lhes são desfavoráveis e incompatíveis com os crescimentos e avanços de uma universidade que seja diferente na sua lógica de funcionamento e desenvolva um trabalho acadêmico sério e de interesse maior da sociedade e não dos mercados.

Por isso, seguir investindo nesses contratos significa não investir no emprego e, ao mesmo tempo, fazer com que ocorra o congelamento dos salários e das remunerações, que deverão estagnar de acordo com o não reajuste em valores que sejam compatíveis com as necessidades dos trabalhadores para que vivam dignamente. As correções salariais feitas nessas últimas décadas do neoliberalismo estão aquém da inflação, e os salários não vêm aumentando de modo a melhorar as condições de vida e trabalho.

Por uma análise marxista, as situações produtivas e formas de alienação e exploração da classe que vive do trabalho existem. E para que essa situação permaneça, é exigida a manutenção de políticas excludentes que permitam perda de direitos sociais fundamentais e adoção de atitudes administrativas que vão de encontro aos interesses do trabalhador docente, que precisa ter condições dignas de trabalho e de emprego e não da precarização, como argumenta Silva (2008).

Além disso, a interferência interna e externa sobre as políticas para a Educação Superior contribui para o processo de descaracterização da natureza do trabalho docente, sendo a política de contratação temporária a massificação da rotina pedagógica desse trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no art. 67, inciso II, traz a forma legal da obrigatoriedade de políticas e medidas voltadas para a valorização do trabalho docente, no que tange ao seu direito à formação continuada. Além disso, as determinações das Leis nº 12.014/2009 e nº 11.301/2006 (BRASIL, 2009; 2006) implicam ações articuladas entre os organismos do sistema de ensino e as instituições, conjugadas com ações de formação inicial e continuada, valorização profissional, salários dignos, condições de trabalho.

Sem o incentivo à formação docente, fica comprometido o crescimento da universidade em termos da produção científica e tecnológica do conhecimento por meio da pesquisa, logo, impossibilitando a aplicação de um dos seus preceitos institucionais que é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Sem essas condições de formação, de regime de trabalho em tempo integral e dedicação exclusiva, fica mais difícil a ocorrência da produção acadêmica e não há condições para o desenvolvimento da profissionalização. Para Brzezinski (2007), as necessidades mínimas que o sistema e a instituição precisam garantir para que o exercício pleno da carreira do magistério aconteça se refere a condições dignas de trabalho para o exercício da profissão docente. Logo, a formação também tem relação com a garantia da profissionalização e com a condição material para a manutenção da profissão docente como um trabalho a ser realizado em qualquer nível e, ou, modalidade de ensino.

No caso da UEPA, os docentes temporários que já estão atuando nesse nível de ensino, de modo geral, nos indicaram de se deve, ou pelo menos deveria, garantir a ampliação da oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado. Os documentos da UEPA apontam que houve um aumento, de 2006 a 2010, de docentes efetivos com formação adequada, por níveis de titularidade.

Tabela 12. Docentes da UEPA por titulação. 2006.

TITULAÇÃO	EFETIVOS				
	2002	2003	2004	2005	2006
Graduado	40	40	40	29	29
Especialista	183	156	119	147	144
Mestre	167	186	218	256	256
Doutor	30	38	43	59	62
TOTAL	420	420	420	491	491

Fonte: UEPA. PROPESP, 2006.

Nesse sentido, a formação docente deveria seguir de acordo com as propostas feitas pelo governo e executadas pela Universidade. Isso tem a ver com a forma como vem se dando a política de formação docente, como parte das discussões feitas quanto ao fortalecimento da carreira do magistério do serviço público.

Alguns docentes temporários, em se tratando de formação, deixaram claro que essa política deveria ser considerada um princípio básico para a discussão da qualidade do trabalho docente e poderia ir de encontro à precarização, ainda existente com os contratos temporários de trabalho. Na somatória de temporários prestadores de serviço, horistas e itinerantes sem dedicação exclusiva, em 2006, a UEPA já somava um total de 199 docentes, sendo 27 especialistas, 13 mestres, um doutor prestador de serviço (20 h), como bem explicita a tabela abaixo:

Tabela 13. Servidores docentes. UEPA, 2006.

CATEGORIA	EFETIVO			TEMPORÁRIO (LC07/91)		SERV. PREST.		HORISTA	ITINERANTE	TOTAL
	20H	40H	TIDE	20H	40H	20H	40H			
GRADUADO	2	14	-	-	27	18	34	5	20	120
ESPECIALISTA	21	165	-	-	46	27	113	8	38	418
MESTRE	12	236	-	1	12	13	25	6	16	321
DOCTOR	10	62	-	-	-	1	2	-	2	71
TOTAL	45	477	-	1	85	59	174	19	76	936

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoal (DGP/ UEPA).

De acordo com a atual situação do quadro docente da UEPA, percebemos alguns problemas na execução da política de formação. Do total de 1.404 docentes existentes, até o ano de 2010, 603 eram temporários, distribuídos pelos três Centros de Formação da Universidade. Em se tratando da situação sobre a formação dos docentes temporários, com base nas dezoito entrevistas realizadas nos três Centros de Formação da UEPA (CCBS, CCSE e CCNT), em Belém, observamos que o CCNT é o Centro com o menor número de docentes temporários com titulação em especialização, mestrado e doutorado, respectivamente. Dos seis entrevistados entre temporários substitutos, prestadores de serviço, apenas um tem mestrado e cinco possuem especialização. Todos afirmaram já ter realizado vários cursos de aperfeiçoamento e de capacitação, por fora de alguma política de capacitação da UEPA, alguns até mesmo com financiamento próprio, ou seja, pagando.

No CCSE, os seis docentes entrevistados tinham especialização completa. Somente dois temporários substitutos tinham mestrado completo e dois estavam cursando mestrado, e dois prestadores de serviço disseram que, além das suas especializações, já tinham participado de alguma outra atividade de aperfeiçoamento e capacitação, antes de trabalharem na UEPA.

No CCBS, dos seis entrevistados, todos tinham especialização; desses, dois nos informaram que tinham mais de duas especializações; dois temporários substitutos tinham mestrado completo; e um estava ainda cursando mestrado profissionalizante. Os três prestadores de serviço nos relataram que já tinham feito vários tipos de cursos de capacitação e aperfeiçoamento pagos, independentemente de seus vínculos com a Universidade.

Essa situação dos três Centros de Formação nos revela que os Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS) e os Docentes Temporários Substitutos (DTS), de forma geral, estão investindo na sua formação individualmente. Isso demonstra que a grande maioria já realizou algum curso de pós-graduação. Os docentes não atribuem à UEPA os cuidados, compromissos e responsabilidades com a formação.

Sei que, mesmo eu sabendo que devo investir na minha formação para sair dessa, sei que, aqui, o que faço na UEPA é temporário mesmo, pois, a universidade não quer que a gente estude. Em um semestre, já trabalhei com um monte de disciplina, já dei aula no PARFOR, no interior – primeiro, fiquei em Belém e, depois, fui para o interior pegar turma. Pensa: fiquei um tempão morando em Conceição do Araguaia, dando aula – já dei aula em Marabá, Tucuruí e ainda trabalho, também, numa escola

municipal, em Santa Isabel, como pedagoga; lá, sou concursada. Eu tenho duas graduações e uma especialização; mas isso não adianta muito, não temos direito de nada, nem de gratificação, é só o salário mesmo. A UEPA quer mesmo que a gente dê aula; é isso que interessa como retorno, e não formação. (DTPS 1/CCBS).

Por sermos prestadores de serviço, somos quem menos temos reconhecimento profissional, dentro da UEPA; podemos ser até PhD, mas ninguém olha pra gente com respeito, até os nossos colegas nos olham atravessado. A desvalorização dói, é um caso sério, a gente trabalha... trabalha... e parece que não somos profissionais; às vezes, penso até que não sou professor... Sei lá, tem gente por aí que não tem formação alguma e são mais valorizados, mais respeitados. (DTPS 2/CCBS).

Eu sou uma profissional. Pra ser professora porque tive e continuo tendo formação para isso, mas parece que isso não tem valor algum, pra ninguém; a gente sabe que precisamos ficar aqui, até quando der, precisamos comer, beber, vestir, criar os nossos filhos, mas é muito ruim ficar trabalhando assim, sem saber como será o dia de amanhã, se vamos ter turma para dar aula, porque se não tiver, não tem contrato. Aí, não adianta ter formação. Mas eu quero, sim, e penso, sim, fazer um mestrado e esperar um concurso, por aqui ou em outro lugar... Isso eu quero, sim, e muito! Ainda sou nova prá isso [...]. (DTPS 3/CCBS).

A maioria dos docentes temporários entrevistados afirmou ter cursos de especialização, feitos à margem de seu trabalho na instituição. Os docentes do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e do Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas (CCNT) são os que mais fizeram ou fazem cursos de especialização, aperfeiçoamento e capacitação pagos, seguido do Centro de Ciências Sociais e da Educação (CCSE). Dos que têm mestrado, somente dois docentes nos informaram ter feito o curso dentro da universidade, sendo um em Educação, no CCSE, e um, no CCBS, na área da Saúde, no campus IV, onde funciona o curso de Enfermagem.

Estou em busca da minha qualificação para sair dessa situação precária de trabalho; me formei, depois fiz uma especialização, agora quero fazer meu mestrado. Eu sei que isso aqui é só um bico, sou prestadora de serviço; mas gosto de estudar, quero fazer um concurso público, por aqui mesmo ou em outro lugar, para ver se o dinheiro aumenta. Formação é muito importante, para aumentar o nosso dinheiro, mas também pra gente se sentir mais útil e ter mais conhecimento. Eu sei o que é isso, não sou temporária só aqui. (DTPS 1/CCBS);

Tu não tens noção, colega... Aqui em Belém, talvez, o problema em relação essa questão da formação dos professores não é tão sério como no interior; acho que, lá, o negócio pega mais, prestador sem formação deve ter muito, e não é só prestador não... Pode ser que seja assim, também, com substituto e até mesmo com efetivos. Já dei aula no interior e vi um interior, ali, com um pouquinho de condição; outro bem distante, sem nada, sequer sem um computador prá ver um curso que poderia fazer. É complicado isso. (DTPS 1/CCNT).

É muito difícil, quando a gente tem que dar aula num só semestre em três, quatro, cinco disciplinas... Já pensou? Mesmo com formação, será que a gente vai ter condições e tempo o suficiente para dar conta de tanto plano de trabalho pra fazer, correr atrás de material, ver o recurso que a gente precisa utilizar e decidir fazer um trabalho de um jeito com uma turma e de outro jeito com outra [...]. É porque os alunos são diferentes, e às vezes, tem diferenças entre os cursos que, às vezes, a gente pega prá dar aula, porque o meu departamento é responsável por disciplinas que são lá da Enfermagem e da Educação Física, por exemplo. (DTPS 1/CCSE).

Quanto aos DTPS, esses evidenciam que o principal problema não se dá pela falta de formação para que sejam agentes contribuidores e mobilizadores da realização de um ensino com a devida qualidade, na educação superior, ao afirmarem:

Eu só sei dizer uma coisa: ser prestador de serviço é sofrido mesmo; a gente, às vezes, até esquece que tem formação. Eu estou falando por mim: eu gosto de estudar, gosto de ler, buscar informações e trazer informações novas para os meus alunos, e isso exige formação da gente, no mínimo, que a gente tenha uma informação básica para conversar com os nossos alunos em sala de aula [...]. (DTPS 2/CCNT).

O que eu vejo – pelo menos aqui pelo meu centro; é que a maioria dos temporários é profissional que tem formação, dão de tudo de si para fazer um bom trabalho e não deixar falhas. Estou falando um pouco por mim e, por alto, em relação aos colegas, até porque a gente quase não se fala. (DTPS 1/CCSE).

A formação não vai resolver tudo, mais é importante, principalmente, para a pessoa diretamente poder, lá na frente, conseguir alguma coisa melhor, do que isso aqui [...]. (DTPS 2/ CCSE).

Os “problemas dos DTPS” são muito mais estruturais, são parte das condições precárias às quais estão submetidos para realização de suas atividades acadêmicas. Isso nos indica que mesmo aqueles que, tendo uma formação mínima e necessária para o trabalho acadêmico, veem a permanência dessas condições, desagradáveis para o próprio trabalho e para o desenvolvimento do dinamismo intelectual coletivo, como situação incompatível com as responsabilidades institucionais tanto do Estado quanto da Universidade.

Na medida em que se tem, apenas, discursos sobre a importância da formação para o trabalho docente, desconectados da garantia de políticas públicas de Educação Superior que atentem e se voltem para a garantia das condições de concretização da profissionalização docente, de nada adianta ter tal formação, no caso dos docentes temporários, como bem expressa a fala de um professor temporário substituto.

Quando um substituto tem uma boa formação, eu vejo que a universidade estabelece com ele uma relação que é muito mais pessoal do que profissional: eu gosto de ti, me dou bem contigo, te conheço... aí, te encaminho para algum outro tipo de trabalho que vá representar aumento de dinheiro... Mas, se for ao contrario, ter formação como substituto se transforma numa ameaça, até para aqueles que são efetivos, mas que não têm formação ou que estejam menos qualificados que nós [...]. (DTS 2/CCNT)

Os DTPS reconhecem que a UEPA não dá importância à formação que possuem e afirmam que não conseguem ver perspectivas de que, no trabalho atual, possam avançar. O sentimento de um dos entrevistados é de que “[...] *por sermos prestadores de serviço, somos os que menos temos reconhecimento profissional dentro da UEPA; podemos ser até PhD, mas ninguém olha pra gente com respeito, até os nossos colegas nos olham atravessado.*” (DTPS 2/CCBS).

Sobre esse tópico referente à formação dos docentes temporários, as falas nos demonstraram que têm muito de subjetividade docente sobre como percebem os rumos da Universidade, nesses últimos anos. Além disso, percebemos que os docentes temporários estão vivendo constantemente o dilema de que, por estarem nessa situação de trabalho, mesmo qualificados, são muito mais explorados e desvalorizados como trabalhadores e não sabem como será a sua situação dentro da instituição, no dia seguinte.

Não é pela formação, diretamente, que algum substituto assume algum cargo: é por indicação mesmo, certo apadrinhamento; não é por competência profissional que te chamam, é mais por amizade, compactuação, interesses, de certa forma é para quem se encaixa nos grupos, nas corporações, segmentações, conotações políticas, isso não aparece claramente, mas existe. (DTS 3/CCNT).

A visão sobre a formação pareceu muito mais voltada para o que esses professores realizam, individualmente, em torno do seu trabalho com o ensino em sala de aula e com suas competências individuais.

O sentido da formação profissional expressa que está mais restrita ao âmbito pedagógico, e não como um artefato político para que a UEPA cresça e mude qualitativamente os seus rumos enquanto uma *universidade pública estadual*.

Nenhum dos entrevistados nos afirmou claramente que a formação docente para a Educação Superior deve estar centrada na indissociabilidade representada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão; para nós, o significado dessa declaração está no não envolvimento e na não participação dos docentes temporários nas atividades voltadas para a produção da pesquisa acadêmica.

Observamos, também, que os docentes do CCNT e do CCBS, quando falam sobre pesquisa, se reportam muito mais à “pesquisa de ponta”, ou seja, àquelas focadas na produção voltada para o mercado tecnológico e que funcionam por iniciativa própria de alguns docentes efetivos que estabelecem algum tipo de parceria com empresas externas, públicas e privadas.

No geral, e com raras exceções, os docentes se referem à importância da ocorrência de mudanças na ação política do governo e da Universidade em face da situação em que, mesmo os docentes tendo certa formação para atuarem na educação superior, haveria a necessidade da existência de políticas mais enérgicas contra a precarização do trabalho que sofrem no cotidiano acadêmico. Não há um sofrimento coletivo ou de revolta por parte dos docentes, mas sim individual.

O sofrimento, no imaginário desses sujeitos, existe porque sabem que, mesmo tendo formação para atuar na Educação Superior como docentes, mas por serem temporários, há uma impossibilidade clara de que tenham garantida, no trabalho, a sua valorização profissional por conta da formação que possuem.

Os DTS são selecionados pelos mesmos critérios dos concursos para a carreira efetiva. Dos DTPS, também, exige-se que tenham, no mínimo, a graduação com especialização; a partir de uma única fala, evidenciou-se que são indicados por terceiros para terem seus contratos firmados como não estáveis, por um período de seis meses na instituição, podendo ser renovado por mais um novo período; o que não ficou evidente foi quantas vezes podem eles ter seus contratos renovados.

Existe a necessidade da ampliação da formação, no sentido de uma profissionalização politizada da docência superior, de modo a contribuir no entendimento sobre a proletarização e a precarização das condições de trabalho, em especial dos docentes de contratação temporária, fato esse que vemos como reflexo das transformações da economia mundial capitalista e do papel do Estado, bem como das modificações decorrentes dessas diferentes formas de contrato de trabalho que vêm acontecendo no interior da UEPA.

A propósito de mudanças, os docentes assim se manifestaram:

Essas mudanças são direcionadas pelo Banco Mundial, mas têm também ligação com os planos curriculares que sucateiam a universidade, têm a ver com a discussão do modelo de sistema educacional superior que queremos. (DTS 1/CCSE).

O governo tem interesses em fazer de nossas atividades um trabalho sem relação com os domínios da docência, mas com a prestação de serviços, devemos servir apenas para aprimorar os conhecimentos dos alunos, serem técnicos, ao contrário de situações mais humanas que deveriam existir em sala de aula. (DTPS 1/CCSE).

O docente temporário é visto pelos alunos e pelos efetivos com desconfiança, estão sempre testando nossa competência, duvidam de nossa capacidade teórica e metodológica. Os efetivos podem errar, mas para nós não tem perdão. (DTPS1/CCBS);

A partir das diferenças nas situações de proletarização e de precarização do trabalho, a crítica ao reducionismo e ao determinismo do conceito de classe social deve ser combatida com as formas de mobilização e luta do movimento docente, evidenciadas nas contradições, pluralidades e multiplicidades de ações empreendidas por iniciativa do Sindicato e dos docentes, individualmente.

As falas dos docentes, referentes à formação (capacitação, aperfeiçoamento, especializações, mestrado, doutorado, programas como EaD, PARFOR, etc..), em que pese terem feito algumas referências à participação dos organismos multilaterais na definição das políticas para a Educação Superior, nos revelaram pouca compreensão sobre as implicações dessas políticas na Universidade e sobre o seu conhecimento, reconhecimento, aceitação e, ou, reprovação delas, a exemplo da implementação dos programas e projetos; e também, sobre como vêm se dando as parcerias público-privadas da UEPA, por meio dos convênios com empresas e alguns órgãos públicos e privados, para que a instituição cumpra as suas metas e os seus objetivos de expansão, estabelecidos no seu *PDI 2005-2014* e nos seus *Relatórios de Gestão 2008 e 2009*, em face de exigências da sociedade, do sistema, do governo e, em especial, da sociedade do mercado.

Em todos os governos de orientação neoliberal, sobretudo, aqueles que se caracterizam como governos de direita, ao assumirem o poder, uma das primeiras medidas adotadas tem sido a implementação de políticas de cortes e ajustes fiscal e econômico, sendo o eixo dessas medidas a retirada de direitos dos trabalhadores, precarizando os serviços públicos e arrojando os salários.

Em uma das nossas visitas para a realização das entrevistas no CCSE, Centro em cujo prédio está a sede do Sindicato, tivemos a oportunidade de participar de uma Assembleia Geral (AG) dos docentes, realizada no dia 16 de fevereiro de 2011, convocada pelo SINDUEPA, para tratar das demissões de professores. Estávamos como observador dessa AG e não conseguimos identificar, a partir das intervenções, tanto da direção da entidade quanto dos docentes, se os temporários demitidos eram, na totalidade ou em parte, Docentes Temporários Prestadores de Serviço (DTPS)³⁵ ou Docentes Temporários Substitutos (DTS)³⁶.

Antes das demissões, deveria a Universidade ter respeitado [decisão] de lotação pelos departamentos de cursos, anterior a 2010 e não essa de número quatro. O SINDUEPA nos informou que parte de 43% dos professores, no ano de 2010, na UEPA, é substituto; além disso, que salário dos docentes temporários é de

³⁵ Os *Docentes Temporários Prestadores de Serviço* (DTPS) são contratados para darem aulas durante seis meses, podendo ser recontratados de acordo com as necessidades dos departamentos, a cada semestre, na falta de professores efetivos e substitutos. Tem seu pagamento feito contra recibos.

³⁶ Os *Docentes Temporários Substitutos* (DTS) são contratados que participaram de uma seleção simplificada para assumir, por um ano, a vaga de um docente efetivo afastado. Recebem por meio de conta bancária, com contracheque, e têm vínculo mais direto com a Universidade.

R\$1.404,00, e tem um monte de efetivo com 50 horas só em sala de aula, ou seja, desenvolvendo somente atividade de ensino, ferindo o próprio Regimento Interno da Universidade, que versa sobre a indissociabilidade. No último concurso público realizado, sequer teve vagas para [o nível de] Auxiliar; enfatizam que os cursos da área da educação e da área de letras ficaram prejudicados. (DLMD 01).

A precarização, entendida como uma forma de flexibilização e desregulamentação dos docentes da UEPA, tem incidido sobre a formação continuada, tendo em vista que os docentes não veem nesta uma forma de crescimento na instituição. Algumas falas explicitam isso:

O temporário pode até ter formação. Eu, por exemplo, estou há 12 anos como substituto; fiz um concurso para efetivo e não passei; já trabalhava na UEPA, por dois anos, como prestador; depois, quando abriu uma seleção para essa mesma disciplina, fiz e passei, mais foi como substituto. Pra mim isso não significa nem um pouco valorização profissional de ninguém, nem preocupação para que a gente saia dessa, para que ficássemos incluído na UEPA com formação e com todos os nossos direitos garantidos, com carreira e tudo mais. (DTS 1/CCBS).

Eu, com os meus dois anos de temporário, nunca ouvi ninguém daqui do meu Centro onde eu trabalho dizer eu vou estudar, eu gosto de estudar, eu quero fazer um monte de curso, pra depois vim pra cá, fazer um concurso para efetivo e voltar pra cá para trabalhar [...]. Nossa área, aqui, tem muita gente que trabalha muito, assim mesmo, prestando serviço. Igual aqui, como damos aula, tem gente ganhando muito dinheiro dessa forma [...]. Mas penso que aqui não pode ser assim; as pessoas precisam investir na sua formação, e a Universidade precisa dar condição pra gente fazer isso, porque a produção do conhecimento precisa disso, de gente bem formada. É assim que deve ser uma Universidade. (DTS 2/CCBS).

Essas posições sobre as condições de trabalho junto com as discussões pertinentes à profissionalização do trabalho docente, também, seguem o pensamento de Nóvoa (1995), em se tratando da valorização do trabalho docente, quando afirma:

[...] esse deve estar centrado na dimensão do reconhecimento social das atividades acadêmicas realizadas pelos docentes e pela efetiva materialização das condições de trabalho que esse profissional requer e que são de toda a ordem para o desenvolvimento da sua função e como seguimento da sua profissionalização e da sua profissão. (NÓVOA, 1995, p.68).

Considerada a profissionalização da profissão na perspectiva da valorização do trabalho docente, as falas abaixo nos levam a entender que os docentes temporários defendem a importância da formação como um elemento fundamental e necessário para que tenham condições de desenvolver suas atividades acadêmicas com qualidade e de acordo com as funções que determinam a real função da universidade.

Essa Universidade é muito nova, ainda está engatinhando para ser uma universidade de ponta na formação. Tem muito efetivo, aqui, também sem nenhuma formação; entraram aqui só com a graduação, porque antes podia; ficaram estagnados. Eles também dão muita aula, basicamente, é só o que fazem; quando não estão dando aula na UEPA, estão por aí fazendo outra coisa pra ganharem mais dinheiro. Na minha área, isso é muito forte; talvez, em outros Centros, seja diferente; em outras áreas, talvez, não seja assim, mas aqui é muito forte. (DTS 3/CCBS).

Eu vejo assim: a UEPA quer mesmo é não ter trabalho de formar ninguém – tem gente que trabalha aqui como substituto por muitos anos, já era para estar com um mestrado ou com um doutorado. Eu falo dos substitutos, porque parece que a situação nossa é “menos pior” do que [a de] quem só presta um serviço aqui, outro ali, recebe e vai embora, como é o caso de muitos colegas daqui. Como é que eu e tantos outros vamos poder investir na nossa formação? Mas se eu não passar num concurso que eles fizerem aqui e eu for eliminado logo na prova de título, vão dizer que sou eu o culpado, que eu é quem não quis estudar, se qualificar mais [...]. (DTS 1/CCSE).

As falas acima nos ajudam a entender que, sem investimento na formação dos docentes, na ampliação da infraestrutura física e didático-pedagógica³⁷ e mantendo a não ampliação de concursos públicos para efetivos, de modo que atenda à demanda de crescimento que vem tendo a UEPA, em número de alunos e de matrículas, conforme consta no seu *PDI 2005-2014*, obviamente, não faz diferença para a instituição saber que os docentes temporários admitidos por meio dessa forma de contrato tenham ou não formação, seja em nível de aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado:

³⁷ Essa *infraestrutura* se refere ao “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho e que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, as relações de emprego [...] recursos físicos, materiais, financeiros, relações de emprego, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária [...]” (UFMG: GESTRADO, 2009, p. 13).

Somos obrigados em fazer 40 horas apenas em sala de aula. No meu caso, tenho mestrado, mas não conta nem em termos de melhorias salariais. No meu departamento, todos sabem que eu gosto de fazer pesquisa, mas como sou prestador, ninguém liga pra isso; não faço não porque não quero fazer, mas porque a instituição “não permite”; na verdade, não me incentiva fazer. Eu poderia até fazer, mas sei que nunca serei remunerada por essa atividade, como já fiz alguns trabalhos, por aí, onde apareceu o nome da UEPA. (DTPS/CCNT 01).

40 horas é muito tempo para estarmos somente na sala de aula; às vezes, num mesmo semestre, trabalhamos com diferentes disciplinas em diferentes cursos; temos que ficar nos deslocando de um lado para o outro. (DTPS/ CCSE 02).

Essas falas sintetizam a insatisfação daqueles docentes temporários que, mesmo sendo qualificados, inclusive, para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, no caso dos DTPS, indiretamente, são os que mais criticam a falta de emprego no serviço público, pelo fato de não serem efetivos e por saberem que a instituição não lhes possibilita nenhum tipo de incentivo à produção acadêmica e científica.

4.4 Contrato temporário *versus* plano de carreira docente.

Conseguimos inferir que os docentes temporários sentem dificuldades, também, para lutar e se organizar diante das demandas da categoria, sobretudo, da luta por um projeto de carreira docente que atenda às necessidades básicas e essenciais para a manutenção do serviço público e toda a organização das atividades acadêmicas da UEPA.

A carreira docente é uma necessidade de classe e envolve, também, a necessidade de lutas conjuntas contra as estruturas do Estado e contra as decisões da administração da Universidade, que, muitas vezes, de forma unilateral, age sem discussão democrática ou de forma burocrática, por dentro dos órgãos de deliberação, como o CONSUN. (DLMD 01).

De modo geral, observamos que os docentes de contrato temporário têm um pouco de dificuldade para compreender que muitas decisões tomadas nas estruturas do governo e da UEPA têm sido contrárias à efetivação de um interesse coletivo, como é a questão da carreira docente. Dão a entender que são pouco conhecedores de que a carreira docente tem relação não somente com a valorização profissional, mas com a garantia de condição para que a instituição se desenvolva e cresça verdadeiramente, como uma Universidade Estadual que realmente tenha qualidade estabelecida numa ótica própria de funcionamento da Educação Superior.

Os docentes temporários pouco falam sobre a importância do plano de carreira, como política para que ocorra a substituição das contratações temporárias. Os eixos defendidos pelo movimento sindical, em nível nacional, em relação a plano de carreira e remuneração, também são pouco destacados pelos docentes.

Há pouca elaboração, nas falas dos entrevistados, sobre qualquer mudança na situação da precarização do trabalho, considerando a contratação temporária de docentes, deva partir de um projeto amplo de universidade em defesa da qualidade do trabalho no serviço público.

Fica evidente a intensificação de informações aos docentes temporários, com o apoio do Sindicato, no que se refere à luta do movimento, em níveis nacional e local, por um projeto de universidade, como parte de um projeto de nação, que discuta a carreira docente como uma medida contrária à exploração que vem se evidenciando na precarização do trabalho representada, particularmente, pela contratação temporária.

Mesmo com a existência de um Plano de Carreira da UEPA, observamos ainda não ser de total conhecimento dos docentes temporários. Na visão da direção do Sindicato, *“os índices salariais recebidos continuam rebaixados e continuam os mecanismos de pagamentos dados por meio de horas aulas, não existe o trabalho pleno e retorno, merecimento e recebimento por meio da jornada na UEPA”*. (DLMD 02).

A direção do Sindicato tem conhecimento de que grande parte dos trabalhadores dos serviços públicos federal, estaduais e municipais está com os seus salários congelados e *“abaixo, inclusive, do que propõe o próprio DIEESE que hoje defende um salário mínimo no valor de R\$2.777,00, de acordo com os índices inflacionários.”*

Vale ressaltar que, desde o segundo mandato do ex-presidente Lula da Silva (2006-2010), está em discussão, na pauta econômica do governo, a aplicação do Projeto de Lei nº 548/2009, que trata da avaliação de desempenho funcional dos servidores e que, se transformado em lei, será um meio caminho para a aprovação e execução do Projeto de Lei nº 549/2009³⁸, que dispõe “[...] sobre limites às despesas com pessoal e encargos sociais da União e com obras, instalações e projetos de construção de novas sedes, ampliações ou reformas da Administração Pública”, isto é, em linguagem mais clara, versa sobre o congelamento dos salários, no serviço público, por dez anos.

Esse fato, que era desconhecido dos sindicalistas da UEPA, ocasionou alguns comentários tais como: *“É, agora é que vamos ter que fazer mais greve na UEPA; aqui o salário já tá ruim, com isso, vai piorar; aí é que nós vamos ver quanta precarização por aqui, vamos ter que grevar mesmo.”* (DLMD 03).

Isso significa que a luta pela elaboração e execução de um plano de cargos, carreira, salários e remuneração é uma tarefa que não é somente sindical, mas de toda a categoria docente, que deve, inclusive, tentar buscar o apoio da sociedade e da opinião pública.

Tanto os governos quanto as administrações universitárias vêm sendo os principais aplicadores da agenda econômica neoliberal em todos os setores do serviço público, o que significa a ocorrência de corte de verbas públicas das áreas sociais, como é o caso da educação, o que vem implicando a não realização de concursos públicos e a intensificação da realização de contratos de trabalho por meio da prestação de serviços temporários.

A luta pelo plano de carreira se refere, também, e essencialmente, a uma luta política contra o sistema, considerando que esse é o principal responsável pela elaboração e aplicação das leis, devendo ser revista, por exemplo, em matéria de financiamento da universidade pública, de discussão sobre os recursos para a aplicação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, proposta defendida historicamente pela sociedade civil quando da realização dos vários Congressos Nacionais de Educação (CONED)³⁹.

³⁸ Originalmente, Projeto de Lei do Senado nº 611, de 2007-Complementar.

³⁹ Os Congressos Nacionais de Educação, em suas cinco edições, foram organizados pela sociedade civil, representada por entidades nacionais da área de Educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, acadêmicas e sindicais, além das organizações dos movimentos estudantis e sociais, conjunto esse organizado no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Devem ser revistas, ainda, as decisões de ordem jurídica pós-Constituição Federal de 1988, em consonância com o que consta na própria LDB (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001).

Para diminuição ou elaboração de propostas contrárias à expansão da precarização do trabalho docente, na Educação Superior, por meio dos contratos temporários de professores, entendemos que a discussão sobre o plano de carreira tem fortes relações com as despesas de pessoal que vêm sendo realizadas na UEPA, que já foram mostradas no capítulo anterior desta dissertação, sintetizadas nas Tabelas 5 e 6, e que se referem à forma como estão sendo administrados os recursos destinados ao pagamento de pessoal.

Com base nos relatórios de gestão da UEPA, relativos aos anos de 2008 e 2009, analisamos o orçamento próprio da instituição, que no cômputo geral das despesas de pessoal, custeio e investimento totalizam entre R\$7.280.401 (sete milhões, duzentos oitenta mil, quatrocentos e um reais) e R\$8.350.952 (oito milhões, trezentos e cinquenta mil, novecentos e cinquenta e dois reais). Esses valores estão muito abaixo das necessidades de superação da diminuição dos contratos temporários de docentes, para que atenda ao crescimento no número de cursos na graduação e na pós-graduação, com qualidade.

Esses aspectos financeiros exigem uma tomada de fôlego muito forte, por parte do Sindicato, para discutir, permanentemente, com os docentes temporários, a luta pela ampliação de recursos públicos para a UEPA.

Trata-se de uma luta geral do movimento docente, extremamente política, frente ao governo estadual, e que envolve todos os docentes, temporários e efetivos, dentro de uma luta geral da categoria, como aconteceu na nossa última greve de 2005. Foi uma greve por melhores salários, por aumentos e reajustes dignos [...]. (DLMD 04).

As discussões sobre o plano de carreira docente ocorridas entre o governo, a administração da Universidade e o movimento docente têm sido sempre pelo viés do debate econômico e não pelo aspecto social. Isso vem se dando em quase todas as categorias de trabalhadores, quando iniciam o ano realizando os debates sobre as suas campanhas salariais para a valorização profissional.

Ao contrário dos docentes temporários, a direção do Sindicato demonstra que tem certa clareza de que as negociações salariais e o aumento de recursos para a Universidade passam pela Secretaria de Administração, Planejamento e Orçamento, por envolverem aspectos econômicos.

Para o Sindicato, a luta pelo Plano de Carreira “*envolve uma responsabilidade social da Universidade com a qualidade do ensino para a sociedade, envolve compromisso político com um projeto que atenda aos de interesses de uma universidade pública.*” (DLMD 05).

Para os docentes temporários, sobre o plano de carreira, isso tem mais a ver com as discussões legais por parte das instituições e dos indivíduos em torno do que vem sendo efetivado. Afirmam que a carreira e a remuneração têm muito a ver com a existência da precarização do trabalho docente, na UEPA, relacionado ao quantitativo de recursos efetivamente públicos que tem hoje a instituição.

Sobre esse assunto, carreira, o fato é que as falas, em especial as dos docentes temporários prestadores de serviço (DTPS), sintetizam uma visão de que está havendo um crescimento expansionista da Universidade e, ao mesmo tempo, existindo a situação de precarização do trabalho docente por meio dos contratos temporários.

Fica inviável a realização de políticas públicas do Estado, do governo, com a execução da administração da Universidade, para que o plano de carreira e de remuneração seja efetivamente aplicado, em substituição dos contratos temporários de docentes que atendem às demandas expansionistas que vem passando a UEPA. (DTPS 1/ CCBS).

As falas dos docentes nos levam a inferir que a intensificação dos contratos temporários é uma necessidade política extrema do poder público, para que se consiga minimizar, controlar e/ ou, dizer que a crise do Estado foi e/ ou, está sendo resolvida e/ ou, controlada, logo, à custa da retirada de direitos do trabalhador e com a política de gerenciamento do Estado sobre o serviço público.

Sem o aumento de verbas, não há condições [para] que as atividades acadêmicas sejam realizadas, sem prejuízo ao docente na sua função profissional, que envolve

tudo, inclusive salários justos; isso é carreira, isso é mudança objetiva na remuneração docente. Sem verbas, o contrato temporário não terá fim, e não teremos garantias de condições de trabalho e salários justos aos docentes [...] não teremos planos de carreira nunca. (DTPS 1/CCSE).

Além disso, outra situação da carreira docente tem relação com o debate sobre o financiamento público para a universidade pública, que vem sendo tema central também nas agendas de luta e de mobilização da categoria, na intenção de influenciar, por meio da pressão, que o Estado e a Universidade cumpram com o seu papel e resolvam o problema da precarização do trabalho docente, inclusive, substituindo o contrato temporário pela realização de concurso público, como parte das exigências que o Sindicato tem feito, em nível nacional, por ocasião das discussões do ANDES-SN, como item colocado nas pautas das últimas greves e nas mobilizações do movimento docente, realizada no país e no Estado do Pará.

Não se faz mudança desse quadro de precarização da UEPA com os docentes tendo que viver a desvalorização do trabalho acadêmico, [uma vez] que não bastam os discursos ou apresentação de metas de expansão da universidade sem a preocupação com os recursos a serem destinados para esses fins, sem a efetiva atenção à carreira e à remuneração justa dos docentes. (DTPS 1/CCNT).

Com a pouca realização de concursos públicos, na UEPA, a precarização do trabalho docente com a contratação temporária não é uma situação isolada por estar ligada ao conjunto de problemas políticos, acadêmicos e pedagógicos que atingem toda a estrutura da universidade.

O movimento docente vem defendendo a democratização do acesso à educação superior e que isso seja o centro do debate da ampliação do número de cursos e vagas, sem descartar as exigências sobre a garantia da qualidade do trabalho docente, como responsabilidade do poder público estadual e que impediria o aumento das contratações temporárias de docentes que passam pela realização de um sério diagnóstico preciso sobre como vem se dando esse crescimento da universidade. (DTPS 2/CCSE).

Nesse sentido, tanto as falas dos docentes temporários quanto as da direção do SINDUEPA merecem ser destacadas e analisadas com base na luta nacional do movimento docente, por meio do ANDES-SN (2006), ao defenderem que a discussão da carreira docente, da produção científica e da luta dos trabalhadores passa por um projeto de universidade que demonstre a resistência ao projeto neoliberal, ao apresentar caminhos totalmente diferentes dos existentes no projeto imposto na lógica do Estado capitalista. Desse modo, de acordo com o que pensam os docentes,

Isso deve ser feito no âmbito da disputa política e ideológica, desencadeada em nível nacional, de acordo com a organização do movimento docente sobre o projeto de Universidade e de Educação superior defendido, tendo por base a elaboração e a execução de um Plano de Carreira e de Remuneração que sirva para mudar essa situação da Universidade que, mesmo tendo um plano, ainda existe um número muito grande de docentes temporários, que contradiz a defesa da valorização do trabalho docente e a existência de condições dignas de trabalho e de salários. (DTS 1/CCSE).

Logo, as manifestações dos docentes temporários e da direção do sindicato, com algumas diferenças nas falas dos docentes, nos ajudam entender que o plano de carreira realmente deve ser objeto da luta de toda a categoria docente e construída coletivamente, de modo que a represente e se contraponha a essa situação de exploração e precarização existente no trabalho acadêmico, na Universidade.

Embora os documentos oficiais (PDI 2005-2014) digam que a UEPA, desde 1998, aprovou o seu Plano de Carreira, isso parece ainda não ser o suficiente em função dos fortes sinais de precarização existentes na vida profissional dos docentes.

Os docentes e os servidores públicos, de modo geral, no marco das políticas educacionais desses últimos governos, têm sido a principal moeda de troca para se resolver os atrasos das economias nacionais e locais.

Diante das necessidades de políticas mais eficazes, sobretudo, no que tange aos investimentos públicos para o fortalecimento da UEPA e o seu crescimento institucional, enquanto espaço de formação superior, a modificação do quadro de precarização do trabalho docente, segundo o SINDUEPA, tem sido realizada mediante um processo permanente de

mobilização junto com as lutas nacionais que vêm sendo organizadas pelo ANDES-SN ou com o apoio deste.

No que se refere a um projeto de Universidade Pública Estadual e aos itens que versam sobre a política de valorização do trabalho docente proposta pelo governo, essas reivindicações devem também ser analisadas segundo a defesa do movimento docente local, quanto à criação de um plano de carreira que represente mudanças voltadas para o alcance de metas na expansão de investimentos, posto que tais metas têm, também, relação com que o país e o Estado arrecadam em termos de recursos financeiros e com as prioridades da destinação destes e sua aplicação nos investimentos voltados para as áreas sociais.

Observamos, ainda, que o conjunto das falas dos docentes temporários e da direção do SINDUEPA, também com algumas diferenças sobre o que pensam os docentes, revela que as discussões sobre a carreira não se referem a uma luta corporativa; trata-se de um meio a ser construído como uma ferramenta política para o desenvolvimento do trabalho na sua totalidade.

A carreira é um instrumento coletivo, tendo em vista levar adiante a luta organizada pela valorização profissional e tendo a ver com as lutas conjuntas contra a precarização do trabalho docente na universidade pública e em defesa da qualidade do ensino. Isso supõe uma carreira marcada por melhores condições de trabalho e de salários e uma organização do trabalho docente digna, que se efetive, também, na dinâmica da organização de todo o movimento docente em defesa da profissionalização e da profissão.

Entendemos que essa visão pode ajudar no fortalecimento da compreensão de classe e da luta dos movimentos sociais por condições dignas de trabalho, além de fomentar o debate de questões que envolvam remuneração salarial, direitos trabalhistas, estruturas para a produção do conhecimento e formação, incluída, particularmente, a elaboração e a execução política de um Plano de Carreira da Universidade, neste caso, da UEPA, conjunto esse que seja viável numa perspectiva de desenvolvimento e expansão da Universidade, contrária à lógica da precarização do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, a contratação temporária incentiva a autorregulação de planos de carreira e de condições de trabalho, por seu turno desfavorável ao processo de

profissionalização, uma vez que, pelos documentos analisados (*PDI 2005-2014 e Relatórios de Gestão 2008 e 2009*), entendemos que o governo e a própria administração da Universidade atuam para que não seja implantado e executado um plano de carreira docente, ao preferir implantar, como nas demais Instituições de Educação Superior (IES) públicas, um modelo flexibilizado e gerencialista de trabalho, com uma visão de carreira que compromete a qualidade e o caráter dos serviços públicos como, no caso da universidade pública, a gratuidade do ensino e a autonomia da produção assentada no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Segundo o ANDES-SN (2005), os governos, de forma oportunista e contrária à carreira e à remuneração que possibilitem a valorização do trabalho docente nas IES, tornam a contratação temporária um instrumento desfavorecedor da qualidade do ensino e da manutenção do serviço público, visto que

O modelo produtivista impõe a subsunção (cada vez mais real) do trabalho universitário ao capital, e o peso da gratificação variável sobre o salário precariza a remuneração dos docentes enquadrados em regimes até aqui relativamente estáveis de trabalho. Mas há formas mais evidentes de contratação precária de docentes [...], a banalização de um recurso que está previsto na carreira, mas que lá é definido como uma exceção: a figura dos docentes temporários. Em seu sentido original, proposto como um contratado para cobrir afastamentos eventuais dos docentes efetivos (de 6 meses a um ano), hoje o contrato temporário é um instrumento para suprir carências no quadro docente efetivo (em razão das restrições da realização dos concursos públicos) em praticamente todas as instituições com percentuais de 30 a 40 % de docentes temporários. (MATTOS, 2005, p. 22).

Observamos que o conjunto das políticas do governo, em nível estadual e da administração da Universidade, é contrário ao projeto de universidade defendido pelo movimento docente nacional e local (ANDES-SN e SIDUEPA); por isso, uma das saídas para pôr fim à precarização requer a realização de concurso público para docentes efetivos, contemplando as reais necessidades das IES, em particular da UEPA, a fim de possibilitar aumento da oferta de cursos e de vagas, na capital e no interior, com atenção ao trabalho docente como eixo favorecedor dessa política de expansão e com o incentivo a uma carreira docente que integre condições de trabalho, salários justos e estímulo à formação inicial e continuada. Para um dos membros da direção do Sindicato, “*a luta por melhores condições de*

trabalho passa pelo rompimento da contratação temporária de docentes e a exigência da realização de concurso público para a carreira de professor efetivo.” (DLMD 05).

O plano de carreira e de remuneração docente, segundo o ANDES-SN (2000), vem de uma luta constante contra a perda de direitos em função dos ataques ao serviço público, de um Estado cada vez mais comprometido com o projeto de mercantilização da Educação Superior fortalecido pelo mesmo projeto de universidade dos ideólogos das reformas administrativas do Estado e pelo discurso neoliberal dos organismos internacionais.

A precarização do trabalho docente se materializa a partir das mudanças na política de Educação Superior perante o papel do Estado neoliberal, apoiadas pela administração da universidade, o que vem servindo para institucionalizar e fragilizar a docência universitária, provocando relações desfavoráveis, perdas de direitos políticos, sociais, perda das conquistas trabalhistas e, sobretudo, mudanças sobre o sentido da carreira docente que interferem na produção do conhecimento voltado para os interesses da sociedade bem como na efetividade das atividades acadêmicas.

Na greve de 2005, realizada pelos professores da UEPA, exigiu-se aumento de vagas para os concursos. Recentemente, em função das demissões de temporários, denunciou-se que, mesmo com a realização de um último concurso, em 2010, ainda não foi suficiente para resolver o problema da falta de docentes efetivos, inclusive, para atender os cursos existentes nos campi do interior. Muitos docentes do interior, que já estavam trabalhando a muitos anos na Universidade não puderam participar da seleção porque uma das exigências era que se tivesse o curso de Mestrado e Doutorado.

Além disso, há uma forte tendência de que a luta pela carreira passe pelas discussões que envolvem a correlação de forças, colocadas no marco das disputas entre o capital estatal e as mudanças que vêm acontecendo na configuração política e econômica dos governos das últimas décadas.

Em 2010, a UEPA divulgou os editais de números 031/2010 e 032/2010, direcionados respectivamente, à realização de concurso para docentes da capital e do interior do Estado, com 30 vagas para as disciplinas da área da saúde (CCBS), nos campi da capital, e 16 vagas para os núcleos do interior, alcançando os cursos de Medicina, Enfermagem, Educação Física,

Fisioterapia e Terapia Ocupacional. O segundo edital disponibilizou 33 vagas, sendo sete para as disciplinas das áreas das Ciências Naturais, nos campi da capital, e 26 para os núcleos do interior, do CCNT, beneficiando os cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Bacharelado em Design, Tecnologia Agroindustrial (Habilitações em Tecnologia da Madeira e Tecnologia de Alimentos) e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Também foram ofertadas 26 vagas para as disciplinas da área de Educação (CCSE), nos campi da capital, e 22 vagas para os núcleos do interior. Cada disciplina foi contemplada com uma ou duas vagas, em todas as áreas de conhecimento, totalizando a oferta de 127 vagas para toda a universidade

Em se tratando da graduação, o *PDI 2005-2014*, da UEPA, e os relatórios de gestão indicam a matrícula de 4.809 alunos, na capital, e 4.327 alunos, no interior, totalizando 9.136 estudantes, somente no ano de 2006. Isso nos permitiu inferir que, já no ano de 2010, ano de realização do concurso público para docente, haveria um quadro de matrículas dos alunos superior ao de 2006.

Em que pese os docentes temporários estarem preocupados, individualmente, em investir na sua própria formação, sabem que isso pouco conta para a instituição. Todos entendem que a Universidade precisaria realizar mais concursos públicos para professor efetivo, para que a formação valesse à pena (individualmente) como uma das formas de valorização profissional.

Para além das elaborações legais, há uma intensa necessidade real do movimento docente de transformar a luta pelo plano de carreira numa bandeira mais ampla de luta política para a ocorrência de mudanças nas estruturas da organização do trabalho que estão condicionadas à lógica do capital.

A existência da contratação temporária por meio desses aspectos jurídicos segue sendo o principal mecanismo de flexibilização dos planos de carreira e de remuneração, e de um tipo de trabalho acadêmico que, segundo Oliveira (2002), contraria as decisões legais para a garantia da qualidade social e acadêmica do trabalho docente, no marco dos espaços do serviço público.

O movimento docente, em nível nacional e local, compreende que o conjunto de medidas implementadas pelos governos para a Educação Superior, de acordo com o que diz Leher (2005), fazem parte não só da (des)responsabilização do Estado para com a universidade pública, mas da sua interferência nas transformações da vida acadêmica, das relações de trabalho e das relações de produção, que se assemelham ao setor privado e com este se identificam, tendo como eixo e base legal a projeção das parcerias público-privadas, por exemplo, para que se elaborem e se executem os planos de carreira e de remuneração docente no interior do poder estatal e de seus governos neoliberais.

4.5 Organização, lutas e resistência dos docentes temporários da UEPA.

Os professores temporários, com a precarização do trabalho docente, vêm sofrendo com as relações de desigualdade, exploração e exclusão no seu próprio trabalho. Fenômenos característicos da mobilidade do próprio sistema capitalista impulsionam esses trabalhadores a se tornarem cada vez mais vulneráveis, no processo das relações de trabalho, obrigando-os a lutar em defesa dos seus direitos e contra as estruturas que materializam a não existência de um sistema justo e igualitário.

Esse pensamento é reforçado, no marco da sociologia crítica do trabalho, pela expressão da defesa de outro tipo de sistema para o funcionamento de outra sociedade, ou seja, para a construção da luta por uma sociedade socialista.

Quanto às formas de luta, observamos que, entre os dezoito docentes temporários entrevistados, um dos problemas cruciais é que nenhum está filiado ao Sindicato, muito embora, de vez em quando, atendam ao chamado da entidade, todavia, sem muito compromisso.

Alguns desses docentes nos ajudaram a identificar de que há certo desconhecimento entre eles sobre o direito de ser filiados ao sindicato, mesmo sendo temporários.

Por sermos temporários, acho que não podemos [nos filiar] ou não precisamos do sindicato, para se organizar em defesa do trabalho docente e contra a precarização. Aqui, qualquer coisa, recorreremos logo ao departamento. Estamos aqui de passagem na instituição. Mas acho que o pessoal que é efetivo participa mais do sindicato. (DTS 2/CCBS).

Os docentes temporários têm muita dúvida sobre os seus direitos de se organizar no Sindicato e de participar das decisões que são do seu próprio interesse, para que se situem dentro da Universidade. Pelo fato de a UEPA, somente em Belém, estar localizada em quatro espaços distintos e com locais onde funciona somente um Curso, como é o caso dos Cursos de Educação Física e de Enfermagem, observamos que a relação acadêmica e política dos docentes temporários com o Sindicato e com a Reitoria ficam mais dispersas, o que determina a proximidade maior dos docentes com as chefias dos Departamentos, por onde se organizam as suas disciplinas.

Daí os dirigentes sindicais terem nos informado sobre a estratégia de terem representantes nos colegiados dos Departamentos.

A organização e a luta dos docentes temporários precisam ser, também, a luta dos efetivos, que também sofrem com essa situação de precarização do trabalho. Mesmo com as dificuldades estruturais e até mesmo em função da concepção de muitos docentes, sobre a importância do sindicato, precisamos travar uma luta política que extrapole a luta por salários e melhores condições de trabalho [...]. (DLMD 04);

Se não compreendermos que precisamos unir as nossas forças, chamando cada professor, sejam temporários ou efetivos, para defender a universidade, como patrimônio público, e contra os órgãos dirigentes do poder acadêmico, político e administrativo da universidade [que] não vêm tendo o interesse em resolver. É – nós temos que fazer muita pressão, mesmo com as dificuldades que temos de mobilização. (DLMD 04).

No âmbito do Sindicato e na visão dos docentes temporários, observamos que as crenças individuais existem e ainda há muito que se fazer a fim de que compreendam que a precarização do trabalho docente não é uma ação isolada e que, além das intervenções técnicas, jurídicas e legais, em face dessa questão da contratação temporária, exigirá deles lutas cada vez mais amplas em defesa de um projeto de universidade pública; dos serviços públicos; por direitos trabalhistas; e pelo direito ao pleno emprego público e estável dos trabalhadores.

Ao contrário dessa luta mais ampla, na visão do sindicato, no âmbito restrito, alguns temporários, especialmente, nos Centros de Formação onde se tem uma maior concentração do controle da burocracia, do centro do poder em aproximação com as chefias imediatas, ainda há o pensamento ingênuo, e até mesmo desprovido de consciência crítica, de que tudo está muito bem na Universidade. A direção do Sindicato tem dificuldade para mobilizar o pessoal; além disso, ainda há muita resistência às lutas conjuntas da categoria dentro da organização do movimento.

Existe uma confiança dos docentes, tanto dos temporários quanto dos efetivos, de que diante da sociedade, por fora da universidade, de que ainda têm certo status social, para que ocorra um respeito sobre a sua profissão docente. Mesmo com o contrato temporário, o status social colocado por fora da universidade sobre a nossa profissão, para a unificação da categoria em suas lutas e em defesa dos direitos, não reflete em toda a base da categoria, uma vez que todos vêm sofrendo com os ataques da precarização do seu trabalho sob diversas formas. (DLMD 05).

Para o Sindicato, os docentes temporários falam muito pouco sobre a importância da mobilização e da luta coletiva para a ocorrência de mudanças na organização de todo o trabalho acadêmico na Universidade, na qual se insere o quadro de precarização do trabalho a que estão submetidos. Relacionam muito pouco o poder e a interferência do Estado sobre as condições de trabalho que são desfavoráveis aos que atuam nos espaços na instituição por meio dessa forma de contrato de trabalho.

Os docentes temporários, apesar de saberem que a precarização do trabalho é uma realidade, parecem ainda manter uma visão ligada apenas ao seu campo pessoal de atuação, à opressão que sofrem das suas chefias, logo, passando a ter menos relevância o campo de

atuação mais política e sindical das lutas que o Sindicato precisa desenvolver contra o Estado e a Administração da Universidade.

Hoje, parece que os professores, de modo geral, e inclusive aqueles que são temporários, estão se envolvendo muito pouco na luta pela defesa dos seus próprios direitos; agora, imagina chamar esse pessoal [para] lutar pela universidade e por transformações mais amplas da sociedade, a situação piora. (DLMD 02).

Os poucos professores que estão vindo pra luta, estão vindo não para discutir muito e decidir por melhores condições de trabalho, mas quando isso tem ligação direta com o salários, aí eles comparecem mais; ainda são poucos, mas comparecem [...]. (DLMD 03).

A participação nas lutas contra a política neoliberal do Estado e da administração superior da instituição é uma necessidade que reforça a nossa compreensão sobre a força de trabalho, efetivando a precarização técnica e ideológica, conseqüentemente, comprometendo o controle dos processos, resultados, meios e fins do trabalho.

Os dirigentes do SINDUEPA, de forma direta e indireta, citaram que a questão da organização e da luta democrática é um direito também essencial para que uma universidade se estabeleça, seguindo os preceitos legais da Constituição Federal, de 1988, e da própria LDB, de 1996.

Esses dirigentes sabem que a organização do movimento docente é legítima; eles vêm discutindo, em nível nacional, ao longo dos anos, um projeto de carreira e de remuneração docente, integrado à luta em defesa de um projeto nacional de universidade pública, juntamente com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2010; 2009), defendendo alguns princípios tais como o ingresso na carreira da Educação Superior por via do concurso público; a titulação como base para a estruturação da carreira; a avaliação de desempenho não meritocrático como critério para a progressão; a capacitação docente como uma política permanente para os docentes; a adoção do regime de dedicação exclusiva para todos os docentes. Além disso, o SINDUEPA defende o Projeto de Carreira apresentado pelo ANDES-SN ao poder executivo.

Penso que o docente de contrato temporário da UEPA está muito mais exposto à lógica do governo, sofre mais os ataques de exploração no seu trabalho; somos os que temos menos autonomia e, por isso, às vezes, tem até perseguição de chefe de departamento quando sabem que não concordamos com eles. Aconteceu isso comigo quando estava no interior dando aula; foi numa época de eleição lá do campus, quando resolvi me posicionar. (DTPS 2/ CCBS).

No marco do enfrentamento das políticas neoliberais que influenciam a organização da universidade e do trabalho docente, observamos que, no caso dos docentes temporários da UEPA e comparando com o pensamento da direção do sindicato, falta um pouco mais de consenso sobre as formas de organização e luta que se contraponham à lógica estabelecida pelo Estado para as políticas por este elaboradas, as quais vêm sendo executadas pela administração da Universidade em relação aos contratos temporários.

As políticas educacionais do Estado para a educação superior que vêm sendo aplicadas são todas neoliberais, especialmente, as que se dirigem ao trabalho docente. Pelo tipo de gestão dessa atual administração da universidade e sobre como funciona a responsabilidade do Estado com o financiamento da instituição, os investimentos públicos que chegam aqui são poucos, e o ônus disso acaba sendo para nós professores, exigindo que a gente se organize e se articule mais, enquanto movimento para lutar por nós e pela universidade. (DLMD 01).

Essa universidade é muito nova, nasceu com uma atenção muito centrada ao ensino, muito distante das pesquisas acadêmicas que são tão necessárias para o fortalecimento de uma instituição de educação superior que pretende e se propõe a constituir-se como uma universidade e se fortalecer como uma peça-chave para o crescimento da produção do conhecimento científico-acadêmico e tecnológico para o Estado. Mas prá nós, tem sido muito difícil, com a pouca estrutura que temos dentro do sindicato, chegar por essas cidades aí fora e convencer os nossos professores para virem pra luta; com os temporários, é mais difícil ainda, pela sua própria condição precária de trabalho, que é muito mais agressiva do que [a que] vivem os efetivos. (DLMD 02).

Em que pese termos conseguido, também, identificar todo um descontentamento da categoria em face dos contratos de trabalho precário, quando afirmam que há uma relação entre o docente de contrato temporário e a exploração do trabalho – “[...] somos os que temos

menos autonomia e por isso às vezes tem até perseguição de chefe de departamento [...]” (DTPS 1/CCBS) –, não há, de forma explícita, uma luta organizada no sentido de mudanças dessa situação.

Percebemos que a direção do movimento docente, na UEPA, passa por dificuldades estruturais para poder se mobilizar e dirigir a luta contra o contrato temporário e contra a precarização do trabalho docente. No caso dos docentes temporários, tais dificuldades do Sindicato tendem a aumentar a luta política na universidade que, de certa forma, fica um pouco comprometida: a consciência de classe dos docentes temporários e de toda a categoria se reduz a lutas “mais corporativas” e muito atreladas somente ao que acontece, isoladamente, nas atividades de ensino em sala de aula, estagnadas por questões que são importantes, contudo, se limitam ao debate estritamente pedagógico.

Isso tende a tornar o nível de organização menos politizada sobre toda a situação da universidade e menos contestadora das precárias condições de trabalho e da vida acadêmica, cada vez mais desfocada de um diagnóstico preciso sobre as políticas implementadas pelo Estado e pela administração da Universidade, relacionadas ao trabalho docente.

Muitos professores da universidade, em especial da UEPA, quando não são temporários e ocupam função e cargos políticos de confiança, chefias ou coordenações de departamentos, de certa forma, ou por algum motivo acabam reproduzindo no discurso ou na prática, intenções políticas e ideológicas de um modelo de universidade que se fundamenta no projeto neoliberal de educação, materializada nas próprias visões da administração superior. (DLMD 04);

Também sabemos que tem na categoria professores de muita opinião, de crítica, de formação política, mas que por opção política e ideológica usam isso meramente para atender aos seus interesse individual e particular; às vezes, chegam até mudar de lado com vista na manutenção do poder, comprometendo a mobilização e a luta coletiva por melhorias nas condições de vida e de trabalho para o conjunto da categoria. (DLMD 05).

Para o SINDUEPA (2011), na medida em que o contrato temporário for compreendido por toda a categoria docente como parte das estratégias de manutenção desse sistema, a crítica

sobre essa situação deverá tomar outros rumos, ou seja, os rumos da mobilização, da luta, da organização e da unidade em defesa de uma política que seja, de fato, voltada para a geração do emprego direto no serviço público, possibilitando a existência de um projeto de universidade que inclua uma expansão com qualidade e com a garantia da autonomia docente sobre os seus modos e processos de produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, agregados a condições de trabalho favoráveis para o crescimento de tal produção, sem perdas e prejuízos individuais e coletivos no que tange ao trabalho e às necessidades profissionais referentes ao crescimento qualitativo da universidade.

Desse modo, também percebemos que, embora muito lentamente, tanto o sindicato quanto os docentes estão aprofundando a compreensão de que o contrato temporário como trabalho precarizado tem a ver com as responsabilidades institucionais, sobretudo, do Estado.

No momento em que os docentes se voltam apenas para si mesmos, o trabalho reivindicatório acaba se limitando às organizações sindicais voltadas para interesses somente corporativos, algo que consideramos prejudicial para a mudança dessa situação de contratação precarizada do trabalho docente vivida na Universidade do Estado do Pará.

Logo, trata-se de uma luta contra as instituições desse sistema que também tem sua organização e se mantém no poder enquanto classe que segue defendendo os interesses de uma minoria social e econômica, ou seja, da burguesia, que também aparece representada nas instâncias do governo e da administração da universidade.

No marco das políticas e dos sistemas educacionais, a valorização e a desvalorização do trabalho docente com a contratação temporária é uma realidade concreta que, a nosso ver, se materializa em campos opostos de defesa e luta por um tipo de universidade que, nesse caso, envolve duas situações que divergem – a universidade voltada para o interesse social e a universidade orientada pelos interesses do mercado – e demonstram que entre a instituição, os docentes temporários e o movimento docente existem dinâmicas pela efetivação de projetos antagônicos, portanto, visíveis no debate e na disputa por um projeto de Educação Superior que é político, acadêmico e sindical e, além disso, que é de classe.

As instituições seguem com o seu papel a serviço de um projeto de sociedade, educação e universidade havendo, de um lado, um grupo que defende os interesses da burguesia que faz parte uma minoria dominante, e de outro, os interesses da classe

trabalhadora, onde se localiza a maioria dos agentes sociais que são interlocutores da ação produtiva e reprodutiva dos modos de produção.

Dentro de uma definição classista de Estado, desde os primeiros capítulos desta dissertação, temos, de forma direta e indireta, afirmado que o debate de classe segue no entorno das disputas existentes da aplicação do projeto neoliberal às políticas sociais, especialmente, àquelas relacionadas ao trabalho, à educação de modo geral e, especificamente, às que vêm se dirigindo à Educação Superior.

Na nossa análise, consideramos que tais políticas vêm servindo, principalmente, para impor um projeto que desvaloriza o trabalho docente e estabelece definições sobre o poder centrado num Estado forte, regulador e avaliador das suas próprias decisões.

O Estado aparece como ente onipresente e onipotente sobre os seus próprios meios, fins e interesses, o que nos reporta aos processos evidenciados dentro de um antagonismo de classe, como diziam Marx e Engels, no *Manifesto Comunista* (1998), que determinam o controle político e econômico da minoria social denominada burguesia. Para Lênin (1986), o antagonismo de classe é uma situação determinante para separação entre as forças do Estado e da classe trabalhadora, que são inegociáveis em se tratando de interesses, também como argumenta Engels (1977):

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco, é ‘a realidade da Idéia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos inconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1977, p. 191).

Como é de classe, para Lênin (1986), o Estado burguês não concilia; ao mesmo tempo, ele cria, legisla, delega, programa e executa ações que são intermediárias, que devem firmar a existência de uma falsa conciliação de classe, para a ocorrência da acomodação e da submissão de uma classe sob a outra. Além disso, o Estado também demonstra a sua força

política e ideológica por meio das instituições que controla, a exemplo da escola, da família, religião, educação, tal como também esclarecia Lênin.

[...] o estado é a instituição de um poder político que já não corresponde diretamente à população e se organiza também como força armada. Esse poder público separado é indispensável, porque a organização espontânea da população em armas se tornou impossível desde que a sociedade se dividiu em classes. Esse poder público existe em todos os Estados. Compreende homens armados, materiais, prisões e instituições coercivas. (LÊNIN, 1986, p. 16).

Como afirma também Marx (2004), as instituições que formam o Estado servem não somente para dirigir o poder de uma classe, mas para governar em favor de si mesma, ou seja, em favor dos interesses da burguesia. Conseqüentemente, no Estado burguês, para que os seus interesses se efetivem, faz-se necessária a institucionalização das leis estruturais e superestruturais, dentro do plano que é ideológico e jurídico, para que, com isso, possa dominar e controlar todo o sistema social, em especial, os elementos relacionados às relações de trabalho sob o modo de produção capitalista.

Por meio das legislações burguesas, como forma de controle, o Estado precisa também criar toda uma logística de segurança pública, para a manutenção do seu aparato de poder repressor que, quando necessário, deverá estar a seu serviço, por exemplo, se essas conciliações de classe não alcançarem ou não tiverem os resultados esperados e/ ou, gerarem manifestações e reações opostas da classe trabalhadora, tal como temos assistido nas disputas políticas e sindicais que se caracterizam por lutas, mobilizações e estratégias relacionadas com as distintas reivindicações da classe trabalhadora.

O Estado, também, para não garantir as necessidades básicas e essenciais para o funcionamento normal da vida de qualquer trabalhador inserido em qualquer área produtiva, exerce o seu controle sobre as finanças públicas, legislando e aplicando a política de impostos fiscais e tributários, para o controle de dívidas, criadas e adquiridas pela burguesia.

Quando isso acontece, continuam, na ordem do capital dentro do Estado moderno neoliberal e representativo, as transferências dos ônus das dívidas para o trabalhador, quando já foram retirados os seus direitos de classe; quando já foram precarizadas, proletarizadas e

exploradas todas as suas condições de trabalho, inclusive, em termo das diferenças que existem nas formas de organização da produção e de remuneração sobre o que realiza a classe trabalhadora.

Para a derrubada desse tipo antagônico de poder, Hobsbawm (1995) defendia outro tipo de regime, onde o Estado assumiria outro papel, não mais de classe, mas um Estado organizado tendo por base o regime socialista, sendo este um novo sistema político e econômico de organização da sociedade e de suas instituições.

Hobsbawm (1995) entende que o socialismo, como um novo regime a ser implantado pela classe trabalhadora, seria a única alternativa para a derrubada desse Estado de classe. Deverá servir, ainda, como uma nova ferramenta política dirigida pelos próprios trabalhadores que saem da sua condição de proletário e se transformam em classe social dominante, de acordo com os seus próprios mecanismos de combatividade, lutas e mobilizações dentro desse novo regime que instaura, também, mudanças nos aspectos econômicos, sociais e culturais da classe que assume o poder.

Diferentemente do regime socialista, no capitalismo a classe que vive do trabalho continua servindo somente como uma alternativa do capital para a geração das riquezas concentradas nas mãos da burguesia, enquanto a classe trabalhadora permanece como fonte de mais-valia. Ainda que as contradições no interior desses sistemas também existam, entendemos que, quando há exploração do homem no processo de trabalho, as condições de resistência se tornam cada vez mais objetivas para que ocorram reações da classe trabalhadora e para que esta se posicione e reaja à sua própria exploração como classe social do trabalho.

Para Lênin (1986), isso dá sentido real à necessidade urgente e permanente da luta de classes. Entendemos ser essa, de certa forma, a compreensão da forma de luta que vem travando o Sindicato em defesa do seu projeto de Educação Superior e de universidade pública.

Não há espaços para neutralidade entre os sujeitos de classe, nesse caso, entre administradores da UEPA, docentes temporários e o Sindicato; há, sim, disputas na

defesa da implementação de diferentes projetos de sociedade, universidade e de educação superior pública. (DLMD 02);

O Estado burguês como Estado de uma sociedade de classes é classista, mas se estabelece e se amplia, em nível mundial, de acordo com a organização da propriedade e, como já foi dito, com os mesmos modos de produção definidos como eixos determinantes da dominação de uma classe sobre a outra.

Tendo por base a história da luta de classes apresentada por Marx, afirmamos que entre os interesses do Estado permeados pelos interesses dos setores e dirigentes da burguesia não há espaço para a elaboração e aplicação de medidas e/ ou, ações que determinem e valorizem um trabalho docente sem precarização e sem exploração da mais-valia.

Essa situação tem representado maiores desafios e contraposições para a defesa de outro projeto de universidade, em nível federal e estadual, visto que

Aos desafios colocados para a categoria docente nos últimos anos, somam-se agora outros tantos que pressupõem a articulação dos três segmentos, em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade e nunca é demais acrescentar, laica, socialmente referenciada, autônoma e democrática, e por que não dizer, com melhores salários e condições de trabalho. (SILVA, 2008, p. 174).

A proposta e implementação da política de contratação temporária que vem sendo realizada pelos governos em nível federal, segundo as análises do ANDES-SN (2006), permanece como uma saída para se diminuir os investimentos financeiros nas universidades, oriundos dos recursos públicos, e vem servindo para a intensificação do processo de desvalorização do trabalho acadêmico.

[...] para além de toda a aparência de excelência que o afã produtivista quer fazer valer, é um processo de desqualificação do trabalho universitário, com um enorme esforço do capital para subordinar definitivamente a produção e os produtores do conhecimento aos imperativos da mercadoria. E tal como as empresas no setor privado, também as universidades (no bojo da propalada reforma do Estado) passam por um ajuste que inclui a redução de quadros, a elevação dos patamares de exploração da força de trabalho, as contratações temporárias, as terceirizações, em suma todo quadro de precarização do

trabalho. As faces mais visíveis das políticas de ajuste na universidade. (MATTOS, 2005, p.22).

Toda essa situação de precarização das condições de trabalho dos docentes de contrato temporário, na UEPA, nos indica uma hipótese, como bem cita Mattos (2005), de que existe uma desqualificação e inversão de valores econômicos, sociais e acadêmicos do trabalho docente, motivada pela lógica do mercado, ocasionando significativas transformações nas estruturas da Universidade.

CONCLUSÃO

A precarização do trabalho docente, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), sendo o contrato temporário parte da precarização, é resultado das reformas do Estado e da Educação Superior. Com as sucessivas crises do capital, tanto os trabalhadores quanto a burguesia, de acordo com as limitações e as possibilidades de enfrentamento ao sistema, vêm desenvolvendo ações e reações que podem condicionar situações de hegemonia e de contra-hegemonia em face do modelo vigente que implementa essas reformas estruturais.

A existência da possibilidade de organização e da ampliação dos processos de lutas e de mobilizações realizadas pelo movimento docente representado pelo ANDES-SN, em nível nacional e local, em contraponto aos posicionamentos e às políticas dos governos federal e estadual, exige dos docentes temporários da UEPA e do seu Sindicato lutas contrárias à ordem social capitalista e à expansão do favorecimento de interesses econômicos das classes dominantes. As lutas devem ocorrer nas frentes profissional, jurídica, sindical e política, de forma coletiva e com ampla discussão democrática entre os docentes.

O contrato temporário como objeto de precarização vem contribuindo para o crescimento dos processos de intensificação e de flexibilização do trabalho docente, evidenciado na universidade pública pelas transformações por que esta vem passando e que são decorrentes das novas formas de estabelecimentos de contratos dos serviços ofertados pelos governos e executados pelos trabalhadores de forma cada vez mais precarizada.

Os impactos e repercussões das reformas do Estado e da Educação Superior sobre as atividades do magistério influenciam a organização do trabalho docente que pode ser observado pelo conjunto das ações implementadas pelo governo e pela Universidade, que estimula a ampliação dos contratos temporários de trabalho no serviço público.

A intensificação e a flexibilização dos contratos de trabalho temporários precarizados vêm servindo para gerar mudanças significativas que contribuem para a demolição das condições de trabalho, sobretudo, da garantia dos direitos trabalhistas.

O contrato temporário tem sido um dos principais condicionantes e complicadores que impedem a construção de elementos políticos, sociais, econômicos e acadêmicos para a qualidade de uma Educação Superior pública, gratuita e estatal, diferenciada da qualidade de mercado. As ações do governo e da administração universitária, que seguem à risca o modelo de gestão neoliberal, evidenciam como os interesses sempre voltados para o lucro não acompanham o desenvolvimento de um trabalho docente socialmente produzido e controlado em nome dos interesses públicos e de acordo com os próprios trabalhadores e voltados para a soberania política e econômica e para a autonomia científica do país.

O contrato temporário de docentes, na UEPA, ganha corpo em função do desemprego crescente e tem relação com a situação de desgaste das economias capitalistas que vem se dando em nível mundial. Logo, a mudança desse quadro não é responsabilidade do docente temporário nem do movimento dos trabalhadores, cuja única tarefa deve ser fazer frente a todo e qualquer projeto que precarize o trabalho, lutando de forma organizada, permanentemente, pela derrota dessa sociedade capitalista.

A precarização do trabalho docente, na UEPA, tendo em vista o contrato temporário, nos ajudou a reforçar uma visão de mundo que já tínhamos como hipótese sobre a origem dos problemas que nossa sociedade enfrenta e que, para serem resolvidos, precisam romper com o modelo neoliberal de universidade e com as políticas que esses governos neoliberais e burgueses defendem para essa sociedade que é de classes. Da parte do movimento, entendemos que o cenário dessas políticas tem lhes exigido mais organização política e acadêmica e que deverão ser ampliados os processos de lutas e mobilizações em defesa de uma universidade pública que esteja a serviço da sua própria classe, ainda que saibamos ser lento o processo de mudanças; e considerarmos, por um lado, a conjuntura política e econômica em que nos situamos e, por outro, o papel que vêm tendo as principais centrais sindicais do país, as quais, infelizmente, seguem perdendo a sua autonomia em face do poder estatal.

Os docentes de contrato temporário precisam, individualmente, compreender também a necessidade da luta coletiva, no interior da UEPA, buscando apoio do Sindicato. Precisam se filiar à entidade e se organizar melhor no movimento docente e, paralelamente, atender menos às exigências dos dirigentes do poder, que, no caso dessa Universidade, estão

representados pelas chefias dos diferentes departamentos que, territorialmente, têm uma relação mais próxima com os docentes.

A luta por direitos e pela transformação de uma estrutura social injusta, com mudanças que sejam mais favoráveis à criação e à manutenção de condições dignas para o seu trabalho deve ser uma luta que não esteja fragmentada ou individualizada entre os que se sentem mais ou menos profissionais por conta da sua titularidade e/ ou, da condição de trabalho dentro da universidade.

Novas discussões e elaborações sobre a importância do serviço público e da qualidade política, social e pedagógica do conhecimento acadêmico, científico e tecnológico, a ser produzido na Universidade, precisam ser incorporadas ao discurso sobre a valorização da intelectualidade acadêmica entre os docentes que atuam nos espaços da UEPA.

Ainda é bastante evidente entre os docentes, principalmente quando falam sobre a sua formação profissional, essa dicotomia entre a luta política, sindical e acadêmica; pareceu-nos que um número significativo dos docentes temporários e alguns membros da direção do Sindicato valorizam muito a luta somente acadêmica e jurídica junto à administração dessa instituição.

Isso não ajuda na unificação das lutas dos docentes, independentemente de serem estes efetivos, temporários ou dirigentes do movimento. Existe certo excesso de vaidade profissional que ajuda e fortalece as ações do governo e que vão de encontro ao interesse pela valorização do trabalho docente, na sua coletividade; os docentes são uma parte da classe acadêmica e, assim, parte de uma divisão social do trabalho que, a nosso ver, é extremamente necessária para que as transformações da Universidade e da produção científica e tecnológica a serviço da sociedade sejam realidade.

A perda de controle sobre o processo e o produto das relações e dos modos de produção, como forma de proletarização técnica do trabalho docente, se dá também em função da questão salarial. Quanto maior for a exploração em termos de remuneração do processo produtivo, maiores são as possibilidades de ocorrência da proletarização ideológica em todas as atividades desenvolvidas na docência, sobretudo, nas relacionadas ao ensino e a pesquisa.

O forte controle do fazer docente por parte do sistema educacional com a proletarização ideológica faz com que o professor temporário não dê conta de produzir o seu próprio conhecimento, e isso compromete e muito a preservação da autonomia do trabalho docente. Sem autonomia profissional, sequer vai ser possível a ele identificar as péssimas condições em que realiza seu trabalho e isso, como medida política do Estado.

A proletarização do trabalho docente, na UEPA, com o contrato temporário, intensifica e submete esses trabalhadores a uma posição cada vez mais intermediária no processo de lutas para a realização das efetivas transformações que visem à defesa da qualidade social dos serviços públicos e da melhoria nas condições existentes no âmbito das relações de trabalho que inclui salários e valorização profissional.

No serviço público, o trabalho docente engloba atividades e funções que não são diretamente consideradas passíveis de venda como força de trabalho; ou seja, não são consideradas mercadoria, em que pese o Estado, como gerenciador e administrador das relações de trabalho, por meio das suas políticas econômicas e de ajustes, tente impor a lógica neoliberal e criar condições para a existência de toda uma regulamentação da profissão e do trabalho docente, de modo que a produção do conhecimento que o docente realiza fique atrelada à produtividade e ao mercado capitalista.

Em se tratando do serviço privado, o contrato temporário requer outra lógica de análise, uma vez que, no espaço privado, o trabalhador tem na mais-valia uma relação direta da sua própria força de trabalho, com a venda e com o lucro; conseqüentemente, está mais sujeito a formas de exploração em função dos lucros que o seu mais trabalho e menor salário geram e se expressam como mais-valia. No espaço público, isso vem acontecendo de forma diferente, sendo o Estado o principal protagonista das ações exploradoras.

Na medida em que o Estado e a sociedade, por meio do próprio movimento docente e dos intelectuais, se apropriam de uma determinada compreensão acerca do contrato temporário e seus efeitos no mercado e no mundo do trabalho, ampliam-se as definições e formas de lutas, que valorizam o trabalho docente na defesa de um projeto de universidade pública-estatal com um tipo de profissional efetivo, autônomo, com formação e com condições de salários e relações de trabalho que o dignifiquem. Ao mesmo tempo, a

contratação temporária materializa um projeto de desvalorização do trabalho docente que, com o desemprego, oferta trabalho e serviços precarizados na universidade pública.

Isso facilita a compreensão sobre as situações econômicas que intervêm diretamente nas políticas sociais e nas condições concretas de existência do processo contínuo que exige a luta de classes em face da exploração de toda a base da força produtiva, sendo o Estado, nesse caso, o principal executor das tarefas que fazem prevalecer interesses antagônicos de uma classe sobre outra.

No que tange à compreensão do sentido da profissão docente, por meio do contrato temporário, pode este ser visto como objeto não somente de intensificação e da flexibilização das relações de trabalho e educação, uma vez que segue as orientações políticas e técnicas de um Estado regulador e destas depende, e que vem seguindo todas as orientações das teorias de um Estado voltado para o capital humano, que subsidiam interesses diretos sobre o controle na produção do trabalho acadêmico.

Vimos que a racionalidade capitalista, vista de acordo com as alterações feitas por meio da contratação temporária como objeto de precarização do trabalho docente, serve também para disfarçar toda essa crise da política de geração de empregos diretos, crise essa que amplia os impactos de exploração característicos da precarização das relações de trabalho na tríade capital-trabalho-educação.

Além da inexistência de uma real e efetiva atuação política dos docentes na luta em defesa da universidade pública-estatal e gratuita, a contratação temporária possibilita a prática do subemprego, do trabalho precarizado e proletarizado, confundindo a visão da sociedade e dos próprios docentes quanto à concepção, ao funcionamento e à aplicação pelo Estado das políticas públicas de geração de emprego.

Existe a necessidade da compreensão da existência das contratações temporárias como parte de situações políticas e econômicas, sendo um equívoco suprimir, fragmentar e/ ou, deixar de apresentar as condições de trabalho, de forma ampla, nesse debate, observando como o sentido da contratação temporária está integrado ao processo de organização da luta de classe e se evidencia no conjunto das contradições sobre o modo de pensar desses docentes que atuam dessa forma na Educação Superior. No que tange às questões mais amplas do pensar sobre como vem se desencadeando essa forma contratual nas estruturas e nas relações

políticas, pedagógicas e acadêmicas e de trabalho existentes na universidade pública, especialmente, no espaço da UEPA, é preciso aprofundar o entendimento de todo o processo de precarização do trabalho, especialmente, do trabalho docente.

O crescimento do número de docentes temporários paralelo ao crescimento do atendimento das demandas da UEPA resulta de profundas contradições, uma vez que não percebemos uma maior ênfase, dentro de Plano de Metas pré-estabelecidos para cumprimento até 2015, de forma objetiva, em maiores incentivos, inclusive financeiros, para a efetivação de melhorias ou até mesmo de mudanças em políticas para a organização de todo o trabalho docente desenvolvido nessa Universidade.

A produção da pesquisa por meio da existência dos cursos de graduação e pós-graduação ainda é uma realidade bastante inexpressiva entre os Campus, Núcleos e Centros da UEPA, tanto na capital quanto no interior do Estado. As atividades de ensino sem incentivo e investimento em pesquisa e extensão ainda são o principal foco emblemático sobre o trabalho acadêmico realizado.

Em outras palavras, seu crescimento ainda é mínimo, no que diz respeito ao cumprimento de metas para a garantia da sua posição enquanto Universidade sob o que determina a lei educacional em vigor, para o desempenho da sua função na produção científica e tecnológica, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, e diante dos números referentes a cursos, programas e projetos criados e de alunos, que vêm crescendo nesses últimos três anos.

De modo geral, toda a situação da UEPA como universidade estadual expressa, de forma bastante genérica, o compromisso dessa instituição com o crescimento de possibilidades profissionais para o conjunto dos docentes, uma vez que não se percebe a valorização das condições de trabalho das funções da docência universitária, nem se constata maiores incentivos à produção acadêmica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, além de que não aparecem bem definidas mudanças que pudéssemos considerar significativas quanto à política para a valorização da remuneração salarial e para o reconhecimento profissional dos docentes de modo geral e, especificamente, dos temporários.

Vimos que houve um aumento na contratação temporária para atender às demandas de crescimento que vêm ocorrendo nos cursos de graduação e pós-graduação e nas vagas ofertadas pela Universidade, nesses últimos anos.

Também, dentro de uma visão mais geral da instituição, em termos de sua posição diante das políticas públicas do Estado, observamos que a realidade educacional e socioeconômica do país e do Estado onde essa Universidade se localiza não tem dado conta de responder minimamente aos indicadores insatisfatórios na distribuição de renda da população do Estado Pará, onde mais de 50% ainda se encontram em absoluta pobreza, o que coloca o Estado com sendo o que tem os piores e maiores índices de desigualdade por falta de investimentos na formação, no desenvolvimento de tecnologias e nas políticas sociais que permitiriam melhorias na qualidade de vida para a maioria da sua população.

O acesso ao efetivo emprego somente será passível de solução viável com a luta contra as políticas neoliberais e mediante enfrentamento dos desafios apresentando grandes crescimentos planejados para o Estado do Pará por meio de grandes projetos que já vem se desenvolvendo por algumas décadas. Por essa via de análise, podemos situar a importância da criação da UEPA, dentro desse cenário econômico, desde a sua fundação, em 1986, mostrando a necessidade da implantação de políticas públicas de Educação Superior, como uma saída para solucionar e, ou, minimizar o alto índice de exclusão e desigualdades sociais que, por muito tempo, vem condicionando o Pará.

Para além dos interesses econômicos, e pelas características mais gerais desse Estado e da sua população, vale ressaltar que cerca de 40% desta ainda são formados por crianças e adolescentes de até 17 anos, sem escolarização e com chance de, inclusive, permanecer fora da Universidade, o que nos impõe afirmar ainda mais a importância do fortalecimento da UEPA, a fim de cumprir a missão para a qual foi designada, como uma instituição de Educação Superior.

Vimos que o fortalecimento da formação nos cursos das áreas da tecnologia da UEPA reforça a necessidade de que os eixos dessa formação acadêmica sejam ampliados, em parceria com a iniciativa privada, sobretudo, nos grandes polos em que ocorre maior concentração da economia, fora da capital, como é o caso dos Municípios de Santarém, Altamira e Marabá.

O trabalho docente, com a intensa política de precarização das condições de trabalho em termos de remuneração, formação, autonomia e forma de organização didática, pedagógica e científica, vem se dando em decorrência das políticas emanadas da própria instalação da UEPA, desde a sua fundação; isso vem gerando significativas mudanças nos rumos dessa Universidade, contradizendo o que determina a própria LDB e contrariando, também, o que defende o movimento docente, em nível nacional e local, em termos da garantia da qualidade técnica, política e social do trabalho docente, o qual deveria ser prioridade para assegurar a qualidade socialmente referenciada presente no projeto de *universidade nacional, pública, gratuita e estatal*.

O sentido da precarização do trabalho docente, a partir das diferentes posições políticas tanto da administração da Universidade quanto do movimento docente, se materializa no reconhecimento de interesses coletivos, expressos, também, de acordo com a realidade das condições de trabalho dos docentes de contratação temporária, na UEPA.

A existência desse conjunto de docentes leva à ampliação do enfrentamento dos docentes, em geral, na defesa dos direitos dos trabalhadores ao emprego e à qualidade na educação pública superior no Estado do Pará, para a transformação dessa Universidade dentro de um sistema político, social e econômico justo. Isso não será possível a partir de uma luta apenas pela educação, de forma isolada, como sendo a salvadora de todas as mazelas sociais. O debate contra a precarização do trabalho docente, na UEPA, é um tema que se relaciona com o crescente desemprego que assola o país e o Estado.

Trata-se de exigir dos governos federal e estadual políticas para a Educação Superior que contribuam para a valorização da docência. Para tal, a ação política do movimento deverá articular a luta por melhores condições de trabalho, salários e emprego.

O interesse do Estado capitalista e neoliberal, com suas políticas, é fazer do trabalho docente um meio para expressar cada vez mais a expansão da precarização do trabalho e da profissão docente. Pois, parte dos trabalhadores, em especial dos docentes que atuam como contratados temporários, na UEPA, ainda têm dificuldades de entender o sentido da precarização dessa forma, como uma medida política de um Estado que se reestrutura de acordo com a lógica do mercado produtivo, em função de um capitalismo que vive em crise e

que realiza mudanças na política do sistema educacional, de acordo com a ordem e a orientação de mercado.

Em situações precárias de condições de trabalho, devido ao desemprego, é evidente que o Estado continuará apresentando políticas de desvalorização do trabalho docente, na Universidade, expandindo a contratação temporária e criando outras formas mais precárias de situação laboral, dando ênfase, inclusive, no caso da UEPA, ao aumento no número de docentes prestadores de serviços (DTPS); isso exige que o movimento esteja mais unificado na luta em defesa da qualidade na Educação Superior pública e gratuita.

Na medida em que o Estado elabora suas políticas educacionais para o ensino superior com a intenção de mudar a natureza do trabalho docente, aumenta a necessidade da mobilização e da luta, uma vez que as desigualdades surgem marcadas no acelerado, dinâmico e complexo processo da reestruturação produtiva do capital.

Isso acontece quando se transformam as relações de trabalho, permitindo o aumento de desemprego, a diminuição nos padrões salariais e a perda de direitos trabalhistas e sociais, a exemplo da situação dos docentes contratados temporários.

A precarização das condições de trabalho dos docentes temporários da UEPA impõe a afirmativa de que existe uma desqualificação e uma inversão de valores sociais e acadêmicos do trabalho docente nessa Universidade, motivada pela lógica do mercado e ocasionando significativas transformações

Tais resultados, em se tratando dos docentes de contrato temporário na UEPA, representam qualitativamente uma visão de totalidade sobre o papel do Estado e contribui para o entendimento de que a luta contra a precarização do trabalho docente deva ser um tema central de debate e discussões do movimento docente, em contraposição ao projeto de demolição da Educação Superior pública que vem sendo regulada e gestada pelo próprio poder público.

A diminuição de investimentos públicos impede a abertura de concursos públicos para docentes efetivos. Mediante análises dos representantes do movimento docente, pode-se reconhecer que os contratos temporários de docentes, no caso, da UEPA, integram conjunto de interferências que vem impondo o Estado capitalista neoliberal à Educação Superior e

comprovam a existência de um projeto político que tem sido de Estado e de governo para ser aplicado, especialmente, à diminuição dos investimentos públicos para a manutenção da educação e do trabalho docente, que *desvaloriza* o trabalho profissional e *desincentiva* a produção acadêmica que se torna individualista, hipertrofiadora e competitiva.

Isso vem servindo para se ter um novo paradigma das relações de trabalho e de produção e para difundir um novo *éthos* da docência universitária, em que o professor deverá estar concentrado no desenvolvimento do seu próprio empreendedorismo, o que separa o *éthos* acadêmico daquilo que deveria ser incentivado no coletivo da universidade pública, dentro do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e dos mecanismos para a valorização do trabalho docente, mediante a constituição de uma carreira efetiva.

Cabe ao governo fazer da universidade pública um espaço privilegiado para o desempenho do trabalho docente, visando à produção de um saber voltado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades básicas mais importantes aos mercados, como percebemos que vem acontecendo em alguns Centros de Formação da UEPA, como é o caso do CCNT e do CCBS. Existe necessidade, pois, de uma condição imprescindível à composição de uma mão de obra que atenda às expectativas do setor produtivo e, ao mesmo tempo, fortaleça o setor privado pela aplicabilidade de uma política educacional de nível superior que atenda esses fins.

Tais medidas políticas do projeto neoliberal para a Educação Superior demonstram objetivos diretos do Estado de preservar interesses socioeconômicos e de mercados e de manter seus compromissos com os organismos internacionais do setor financeiro, por exemplo, no que tange ao pagamento dos juros e amortizações da dívida, sendo necessário fazer o esgotamento ou a diminuição de investimentos nas áreas sociais, entre estas a educação, como se realiza na educação pública superior pelos governos brasileiros.

Tivemos poucas falas do movimento docente retratando diretamente essa questão do financiamento, em que pese, em alguns momentos, termos entendido que há certa compreensão desses professores sobre essa situação; todavia, avaliamos que precisam articular melhor a discussão para informar aos docentes da sua base sindical.

O tecido social das instituições de ensino superior se esgarça ainda mais, na medida em que se reduzem os investimentos diretos com a manutenção do trabalho docente, ao mesmo tempo, contribuindo para que se tenha um número cada vez maior de trabalhadores degradados e depreciados pelo sistema e sem direitos, como buscamos evidenciar a propósito dos contratos dos docentes temporários. Enquanto isso, aumentam os lucros do capital financeiro de uma pequena parcela que controla a sociedade do trabalho, formada por pequenos e grandes grupos de empresários, banqueiros e latifundiários situados nos Estados da federação, a exemplo do Pará. Cresce a macroeconomia e, simultaneamente, se revelam o rebaixamento dos direitos e das expectativas do aumento de emprego para a classe trabalhadora, sobretudo, nos serviços públicos.

De forma específica, podemos afirmar que isso veio se dando com a progressiva mercantilização da Educação Superior, situação em que o Estado, a partir de suas políticas, vem tentando homogeneizar práticas neoliberais, fazendo ajustes estruturais que estrangularam economicamente as instituições públicas, em especial as universidades, que vêm sendo empurradas para as mãos do mercado.

No caso dos docentes de contratação temporária, na UEPA, isso representa o fortalecimento da lógica do Estado neoliberal, dentro da Universidade. Pois, além de não permitir a ampliação da produção do conhecimento voltado para os interesses da sociedade, há reflexos negativos para a obtenção da qualidade social do ensino superior para a garantia da soberania política e econômica e de desenvolvimento real, uma vez que a atual situação contribui decisivamente para o enfraquecimento do trabalho docente e, conseqüentemente, de toda a organização da educação pública superior estadual.

Mesmo com o crescimento do número de cursos e de vagas que vem ocorrendo na UEPA, nesses últimos três anos, essa expansão avança sem estar no mesmo ritmo de crescimento da sua estrutura física e tecnológica, especialmente nos Centros da capital, onde tivemos acesso aos espaços. Poucos avanços observamos, no que tange ao interesse de operar mudanças nas ações e nas formas de gerenciamento do processo de trabalho para novas alternativas de concretização dos objetivos e metas para que haja garantia da eficiência, eficácia e efetividade social da Universidade.

O movimento docente, no geral, parece defender que, dentro da Universidade, a produção do conhecimento tem de exercitar a crítica às concepções de mundo estabelecidas, a dúvida, o direito de sonhar e imaginar, portanto não pode estar dirigida pelo mercado e tampouco pela razão instrumental que orienta a lógica produtivista tão ardorosamente defendida pelos adeptos da “excelência” acadêmica. Isso tem muita relação com a formação docente e os efeitos desta na produção, no trabalho e na participação direta nas atividades acadêmicas que a Universidade desenvolve.

Também, em termos gerais, parece que o movimento docente entende que não cabe a subordinação da produção do conhecimento, na Universidade, aos ditames do capital, visto que a universidade pública, funcionando como se fosse uma empresa, faz do docente, seja ele temporário ou efetivo, apenas um prestador de serviços ou um sujeito para si mesmo, um empreendedor em potencial, um agente produtor apenas de mercadorias e resultados. Há uma imposição do setor privado na Educação Superior pública que deverá, também, servir para determinar como a organização do trabalho docente deverá ser gerenciada, inclusive, como deverá estar organizado o processo de produção do trabalho acadêmico.

O conhecimento que se produz na universidade pública deixaria, então, de ter seus resultados em prol da sociedade que a mantém, sendo secundarizado e colocado a serviço de objetivos e interesses privados, como vem acontecendo através das leis de fomento à pesquisa para o incremento das inovações tecnológicas, dificultando a existência do trabalho docente democratizado e interferindo, de certa forma, na autonomia e na emancipação dos professores universitários.

Isso abre espaços para o aumento do número de contratos e convênios dentro da UEPA, para dinamizar a oferta de cursos, vagas e matrículas e, até mesmo, para ampliar e diversificar as suas fontes de financiamento e investimento de recursos internos e externos. Os contratos e convênios deveriam existir obedecendo ao rigor científico da produção de conhecimento, atendendo aos objetivos acadêmicos de um determinado campo de saber, resultando em benefícios diretos para a instituição e para a valorização do trabalho docente. É a lógica acadêmica que deve presidir o exame desses contratos e não a lógica do capital, e a procura por diferenciais de eficiência não pode ser dogmatizada acima dos valores sociais envolvidos na priorização e no processo do ensino, da pesquisa e da extensão produzida.

A reestruturação produtiva e as mudanças no modo de produção com a precarização das condições de trabalho do docente de contratação temporária comprometem a natureza do trabalho, considerando que, na UEPA, os temporários são autorizados a desenvolver as 40 horas de trabalho, mas em sala de aula, com as atividades de ensino e isentos de qualquer incentivo institucional à sua qualificação e à participação na vida acadêmica, intelectual, científica e política da Universidade. Eles não têm direitos, por exemplo, de pleitear passagens para congressos e bolsas de estudos, etc. A política de contratação temporária impulsiona os docentes a lutar em face de novos desafios, novas demandas e a buscar soluções políticas para as simbioses que se estabelecem na instituição, em termos da produção de conhecimentos.

Entre os maiores desafios, está a questão de verbas para a ampliação do quadro de docentes efetivos nessa Universidade, o que não aparece bem definido em termo de metas para, pelo menos, daqui a cinco anos. No entanto, trata-se do ponto-chave de uma política que interfere diretamente na dinâmica do trabalho docente, hoje, materializado no processo de precarização, sobretudo, no ensino de graduação.

A UEPA tem se tornado, a nosso ver, um local estratégico, importante para o desenvolvimento socioeconômico do Estado, obrigando a instituição a que apresente seu crescimento, sem que isso, de fato, represente a existência de uma Universidade socialmente e academicamente forte e unificada, permitindo aos docentes atuarem melhor, com autonomia, liberdade, direitos acadêmicos, políticos, jurídicos e administrativos. Isso também tem motivado a instituição a se organizar e buscar formas de gestão que sejam capazes de ter outras fontes de financiamento que não associadas diretamente à arrecadação do poder público, ou seja, do Tesouro Estadual.

Quanto aos aspectos jurídicos, há a defesa de uma flexibilização e de um tipo de autonomia universitária que significa criação de meios para o esvaziamento do que rege o artigo 207, da Constituição Federal, ao ser reafirmada a realização de contratos de gestão entre a universidade pública e o setor privado.

O projeto de universidade, hoje, da UEPA mostra sua forte ligação com as políticas neoliberais na sua forma de intervenção para a expansão da Educação Superior no Estado, como uma política social que se reduz apenas à oferta quantitativa ampliada, sem muita

preocupação relativa a como deverá se dar o trabalho docente e a que este se desenvolva sem estar precarizado e sem contrato temporário de trabalho.

De forma muito tímida e indireta, observamos que, diferentemente do movimento docente em nível nacional, que é mais direto, o local tem constatado que o conjunto de medidas implementadas pelo Estado serve para consolidar a desresponsabilização do governo com a Universidade e que existe um fortalecimento, também em nível local, da parceria público-privada.

A UEPA vai a reboque do que consta na atual proposta de PNE, que durante a pesquisa geradora desta dissertação, encontrava-se em tramitação como Projeto de Lei nº 8.035, para ser aprovado ainda nesse ano de 2011. As metas 12, 13, 14 e 15 são referentes à Educação Superior e tratam de formas de expansão, estrutura, funcionamento, oferta de vagas e funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação.

Toda a sociedade civil e, em especial, os educadores e o movimento docente, por meio dos seus sindicatos, vêm historicamente lutando pela expansão da Educação Superior pública para que se cumpra o que diz a CF/1988, que trata a educação como sendo um direito social, primeiro de obrigação do Estado e depois da família, de acordo com as reivindicações ocorridas após a LDB, de 1996, depois da realização dos Congressos Nacionais de Educação (CONED) e, atualmente, em 2010, com o pleito do movimento social sobre os 10% do PIB para ser aplicado na educação. Com isso, talvez, possa ser ocupado o espaço das contratações temporárias na universidade pública e o da precarização nos serviços públicos, de modo geral.

Existe a compreensão de que o conjunto de análises sobre os dispositivos legais que o ANDES-Sindicato Nacional tem elaborado com a categoria por meio dos seus fóruns de debate deve ser pensado como uma importante referência e ferramenta política, sindical e pedagógica para a defesa da valorização do trabalho, no sentido de qualificar a natureza e o caráter dos embates a serem travados contra os governos, para que se rompa a lógica, difundida pelo Estado, que intensifica os contratos temporários e o trabalho docente e precariza as atividades profissionais nos serviços públicos. Por essa lógica, porém, é que vem sendo executada a oferta de trabalho, o que, para o Estado, talvez represente estar compondo os seus índices estatísticos chamando a atenção para a suposta diminuição do desemprego.

Contrário a essa situação de desmonte da universidade pública, o movimento docente, através do ANDES-SN, vem defendendo, ao longo dos anos, que somente a partir de lutas mais amplas, dirigidas contra a reforma neoliberal do Estado, caberia normatizar as metas de expansão e do financiamento público para a democratização das matrículas, do acesso e da permanência dos alunos de 18 a 24 anos na educação pública superior, com qualidade.

Consideramos que a pesquisa ora relatada nos serviu para concretizar que a precarização do trabalho docente na Educação Superior, na UEPA, tendo o contrato temporário como seu símbolo, tem ligação com a política educacional brasileira para o ensino superior, gestada de acordo com as reformas políticas e administrativas do Estado, nos anos de 1970, 1980 e, especialmente, na década de 1990. Foi necessário que os governos neoliberais atendessem aos interesses econômicos das organizações multilaterais. No Brasil, com as sucessivas crises financeiras do capitalismo, os trabalhadores tiveram que ter seus direitos flexibilizados ou sumariamente removidos.

Os contratos de trabalho deixaram de ser temporários para se tornarem permanentes, todavia, assumindo diferentes formas de prestação de serviços e relações de trabalho no processo produtivo. Não se tem política plena de valorização do trabalho docente, melhoramento de salários e realização de concurso público para efetivos. A UEPA tem um número de docentes temporários que já estão trabalhando na Universidade, há mais de 10 anos, sob essa forma de contrato.

Diante das lutas do Sindicato, em nível nacional e local, pela valorização do trabalho docente, a contratação temporária, na UEPA, que decorre das políticas que vêm sendo gestadas pelo Estado, é objeto das pressões institucionais feitas sobre as formas de intervenção do SINDUEPA; a definição da política de valorização e/ ou, de desvalorização se expressa por meio de indicadores que nos permitem visualizar a qualidade social, técnica, acadêmica e política decorrentes das relações e condições existentes de trabalho.

O modelo neoliberal, como instrumento para a organização do novo paradigma das relações de trabalho, também vem servindo para difundir um novo perfil de docente, centrado em novas formas de organização do trabalho e de flexibilização dos contratos de serviço, comprometendo o caráter público da Educação Superior e a natureza do trabalho docente, que deveriam, segundo a própria LDB, de 1996, e a atual Constituição Federal (CF/1988), estar

assentados nos princípios que permitissem a manutenção da eficiência social, em quantidade e qualidade, na oferta dos serviços públicos para a população. Essa situação, conseqüentemente, impõe ao SINDUEPA mais organização, disciplina de classe, maiores questionamentos e enfrentamentos ao modelo de universidade que vem sendo implementado pelo governo estadual e pela administração da UEPA.

Mesmo com a fragilidade e com tantas dificuldades que vem tendo o SINDUEPA para se organizar em defesa de um projeto de valorização docente, notamos que a importância da organização dos docentes ainda é a principal ferramenta política e pedagógica de luta, por onde o Sindicato ainda consegue, de forma pontual, seguir em frente em favor e em defesa da universidade pública e gratuita.

A falta de recursos, a fragmentação e a mobilidade docente, geradas pelo modo como está estruturada a UEPA e pelas formas cruéis como o capital intervem, têm contribuído para a divisão e o desvio de atenção dos docentes quanto à importância da compreensão sobre o processo da luta de classe e sobre a centralidade do trabalho manual e intelectual a que deve ser referido o trabalho docente, no âmbito da Universidade, como contrapondo aos contratos precários de trabalho.

Os professores temporários integram uma situação intermediária entre os componentes de valorização e de desvalorização do trabalho docente existente na UEPA, evidenciando a necessidade de se fazer oposição a toda situação de precarização do trabalho docente, mesmo diante de tantas contradições sobre os métodos de luta escolhidos.

Vimos a necessidade de ações e intervenções concretas na realidade da Universidade, diante do número, considerado alto, de docentes temporários, o que exige muito mais disposição dos docentes e do Sindicato na defesa de projetos firmados como projetos que sejam contra-hegemônicos e determinados pelo poder de organização política, sindical e jurídica e de disputas entre as esferas institucionais, em especial contra o governo estadual e contra a administração da Universidade, que segue adotando medidas em direção muito mais à desvalorização do trabalho docente, ao intensificar os contratos temporários de trabalho.

A valorização profissional, contra a precarização do trabalho docente, vem sendo defendida pelo movimento docente, através dos seus Sindicatos, com críticas à contratação temporária e exigências de que os governos intensifiquem a realização de concursos públicos,

para a efetiva ampliação da qualidade dos serviços, com geração de emprego direto e renda com salários justos para o melhoramento e mudanças estruturais nas condições do trabalho docente. Entendemos, também, que a luta por concurso público tem a ver com as disputas de projetos de universidade que se diferenciam – o defendido pelo governo e pela administração da UEPA vem sendo rechaçado pelo movimento docente.

Concluimos, reafirmando a necessidade da realização de concurso para docente efetivo, de proposta de Plano de Carreira e de medidas que amparem os direitos dos trabalhadores que devem ser garantidos como melhoria na condição de trabalho, o que inclui salários dignos, gratificações, capacitação, qualificação, formação, participação nos projetos de pesquisa e extensão, passagens e diárias para participação em congressos e outros eventos acadêmicos, férias, licença-maternidade, carteira assinada, FGTS, salário família, transporte, equipamentos e recursos pedagógicos, vale alimentação, diminuição de carga-horária sem diminuição de salários, e participação nas decisões políticas e acadêmicas da Universidade. Isso exige todo um processo de luta, organização e resistência permanente, dirigida pelo Sindicato com a ampla participação dos docentes e toda a sua base social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. TRABALHO E SINDICALISMO NO BRASIL: UM BALANÇO CRÍTICO DA “DÉCADA NEOLIBERAL” (1990-2000). **REVISTA DE SOCIOLOGIA POLÍTICA** [versão eletrônica], Curitiba, n. 19, p. 71-94, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n19/14624.pdf>>.

ALVES, Sonia. PROFESSORES EFETIVOS, PROFESSORES SUBSTITUTOS: CAMINHOS DE PERSISTÊNCIA E RENDIÇÃO NORTEADOS PELO TIPO DE CONTRATAÇÃO. 1998. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 1998.

ANDERSON, Perry. **AS ORIGENS DA PÓS-MODERNIDADE**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **CONSIDERAÇÕES SOBRE O MARXISMO OCIDENTAL**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ANDES-SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **CARREIRA DOCENTE: VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR OU RETIRADA DE DIREITOS?** Brasília (DF): ANDES-SN, 2010.

_____. **CIRCULAR N. 69, DE 17 DE ABRIL DE 2009**. ENCAMINHA O RELATÓRIO DA REUNIÃO DO GTPE DO ANDES-SN, REALIZADA EM BRASÍLIA-DF, NOS DIAS 27 E 28 DE MARÇO DE 2009. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivo/default_circulares_2004.asp?start=226>. Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. AGENDA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DO ANDES- SN PARA O BRASIL DE HOJE – A DESMERCANTILIZAÇÃO EXIGE A RECUSA DO STATUS QUO E A BUSCA DA OUSADIA DO PORVIR. *In*: Congresso do ANDES-SN, 24. 2005, Curitiba. **RELATÓRIO FINAL**. Brasília (DF): ANDES-SN, 2005, p.355-365. [Anexo da Circ. nº 057/2005]. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivo/default_circulares_2004.asp?start=251> Acesso em: maio 2006.

_____. **CIRCULAR Nº 402, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**. NOTA SOBRE VOTAÇÃO, NA CÂMARA FEDERAL, DA MP 213, QUE INSTITUI O PROUNI. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivo/default_circulares_2004.asp?start=26>. Acesso em: 15 fev. 2010.

ANTUNES, Ricardo. **A DIALÉTICA DO TRABALHO. ESCRITOS DE MARX E ENGELS.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **A DESERTIFICAÇÃO NEOLIBERAL NO BRASIL (COLLOR, FHC E LULA).** Campinas (SP): Autores Associados, 2004a.

_____. **OS SENTIDOS DO TRABALHO: ENSAIO SOBRE A AFIRMAÇÃO E A NEGAÇÃO DO TRABALHO.** 4ª ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2001.

_____. **ADEUS AO TRABALHO? ENSAIOS SOBRE AS METÁFORAS E A CENTRALIDADE DO MUNDO DO TRABALHO.** São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, Michael. W. **TRABALHO DOCENTE E TEXTOS: ECONOMIA POLÍTICA DAS RELAÇÕES DE CLASSE E DE GÊNERO EM EDUCAÇÃO.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **MAESTROS Y TEXTOS: UNA ECONOMÍA POLÍTICA DE LAS RELACIONES DE CLASE Y DE SEXO EN EDUCACIÓN.** Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-SEÇÃO SINDICAL (ADUFPA-SSind.). **REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR OU DESTRUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA? CADERNO ADUFPA.** Belém, n.1, out. 2004. Disponível em: <<http://www.adufpa.org.br/arquivos/File/CadernoAdufpa1.pdf>>. Acesso em: jun. 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO–ANFOPE. **DESAFIOS PARA UMA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PARA UMA NOVA ESCOLA.** Campinas (SP): ANFOPE, 2007. [mimeo.].

_____. Encontro Nacional da ANFOPE, 10. 2000. Brasília (DF). **DOCUMENTO FINAL** [versão eletrônica]. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_x.doc>.

AUGUSTO, Maria Helena O. Gonçalves. **AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O “CHOQUE DE GESTÃO”: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.** 2005, Caxambu. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28. **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09227int.rtf>>.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MINAS GERAIS.** 2004. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG), 2004. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB-67HHVJ/1/1000000558.pdf>>.

BANCO MUNDIAL. **PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN: EXAMEN DEL BANCO MUNDIAL**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. 194p.

BARROSO, João. O ESTADO E A EDUCAÇÃO: A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL, A REGULAÇÃO NACIONAL E A REGULAÇÃO LOCAL. In: BARROSO, J. (Org.) **REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**. Lisboa (PT): EDUCA, 2006, p. 41-70.

_____. O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Campinas, v.26, n.92, p.725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2010.

BEHRING, Elaine R. **O BRASIL EM CONTRA-REFORMA: DESESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E PERDA DE DIREITOS**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEMERGUY, Ester. A LEI DE RESPONSABILIDADE FISCAL E OS MUNICÍPIOS. **PERIÓDICO MENSAL DO DIRETÓRIO MUNICIPAL DE BELÉM DO PARTIDO DOS TRABALHADORES**. Belém (PA), ano III, n. 1, parte 1, p. 7, jan. 2001.

BOBBIO, Norberto (Org.). **DICIONÁRIO DE POLÍTICA**. Brasília (DF): Ed. UnB: São Paulo: Imprensa Oficial, 2007. CD-ROM.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **INVESTIGAÇÕES QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO À TEORIA E AOS MÉTODOS**. Lisboa: Porto, 1994. 85p.

BOSI, Antônio de Pádua. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NESSES ÚLTIMOS 25 ANOS. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRAGA, Ruy. **A RESTAURAÇÃO DO CAPITAL: UM ESTUDO DA CRISE CONTEMPORÂNEA**. São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Promulgada em Brasília (DF), em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%3a7ao.htm>. Acesso em: 5 jan. 2010.

BRASIL. LEI Nº 12.014, DE 6 DE AGOSTO DE 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se

devem considerar profissionais da educação. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Brasília, DF, 7 ago.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>.

BRASIL. LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 fevereiro de 2006 , que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica e dá outras providências. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. LEI Nº 11.301, DE 10 DE MAIO DE 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Brasília, DF, 11 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm>.

BRASIL. LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI; regula a atuação das entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 17 jan. 2010.

BRASIL. LEI Nº 11.079, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004 Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Publicada no **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Brasília, DF, 31.12.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm>

BRASIL. LEI 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. [2004a]. [Conversão da MPv nº 147, de 2003]. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Publicada no **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Brasília, DF, 15.4.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>.

BRASIL. LEI Nº 9.849, DE 26 DE OUTUBRO DE 1999. Altera os arts. 2º,3º,4º,5º,6º,7º e 9º da Lei nº 8745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e dá outras providências. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF,, 27 outubro 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9849.htm>. Acesso em: 17 jan. 2010.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB]. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Brasília, DF, 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2008.

BRASIL. LEI Nº 8.745, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37º da Constituição Federal, e dá outras providências. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF,, 10 dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8745compilada.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. [2007a] Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federal- REUNI. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF,, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 5 jul. 2010.

BRASIL. DECRETO Nº 5. 800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. [2006b]. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF,, 9 de junho, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2994-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso 15 de Juno de 2010.

BRASIL. DECRETO Nº 5. 773, DE 9 DE MAIO DE 2006. [2006a]. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF,, 10 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773compilado.htm>. Acesso em: 6 maio 2010.

BRASIL. DECRETO Nº 5.245, DE 15 DE OUTUBRO DE 2004. [2004b]. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de Setembro de 2004, que institui o Programa Universidade Para Todos- PROUNI, regula a atuação das entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF,, 10 out. 2004. [Revogado pelo Decreto nº 5493, de 2005]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5245.htm>. Acesso em: 6 maio 2010.

BRASIL. DECRETO Nº 94.664, DE 23 DE JULHO DE 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF, 24 de julho 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 213, DE 10 DE SETEMBRO DE 2004. [2004C]. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF., 27 set. 2004. [Convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. **PROJETO DE LEI 7.200/ 2006** [2006B]. E.M.I Nº 015 /MEC/MF/MP/MCT, de 10 de abril de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm>. Acesso em: jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CD). Consultoria de Orçamento. **EXECUÇÃO DA LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL 1995-2010**. Brasília: CD: PRODASEN. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/orcamentouniao/loa/loa2010/consultas-e-relatorios-da-execucao>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). **PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO**. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Brasília: Imprensa Nacional, nov. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília: MEC: CAPES, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

_____. _____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**. Brasília: MEC: INEP, 2001c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Departamento de Informática do SUS (DATASUS). **IDB BRASIL 2007**. INDICADORES E DADOS BÁSICOS PARA A SAÚDE. Brasília: MS: DATASUS, 2007 [versão eletrônica]. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2007/matriz.htm> Acesso em: 4 mar. 2010.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **RELATÓRIO DE AUDITORIA OPERACIONAL: PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR (FIES)**. [Relator Ministro José Jorge]. Brasília : TCU, 2009. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf>. [Versão resumida disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/arquivos/prouni_relatorio.pdf>]. Acesso em: 17 jan. 2010.

BRAVERMAN, Harry. **TRABALHO E CAPITAL MONOPOLISTA: A DEGRADAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB INTERPRETADA**. DIVERSOS OLHARES SE ENTRECruzAM. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A REFORMA DO ESTADO DOS ANOS 90: LÓGICA E MECANISMOS DE CONTROLE**. Brasília (DF): Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (CADERNOS MARE DE REFORMA DO ESTADO, v.1). Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF>. Acesso em: jan. 2004.

_____. **CRISE ECONÔMICA E REFORMA DO ESTADO NO BRASIL**. São Paulo: Editora 34. 1996.

CAMPOS, Lauro. **A CRISE COMPLETA**. A ECONOMIA POLÍTICA DO NÃO. São Paulo: Boitempo, 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. **AVANÇA BRASIL: PROPOSTA DE GOVERNO**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1998. [Edição *online*: 2008. Disponível em: <http://www.bvce.org/DownloadArquivo.asp?Arquivo=CARDOSO_Avanca_Brasil_Proposta_de_governo.pdf_22_10_2008_17_47_44.pdf>].

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A PRODUÇÃO FLEXÍVEL E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: O MODELO DA COMPETÊNCIA E O DISCURSO DA EMPREGABILIDADE. *In*: SOUSA, Antônia de Abreu *et al.* (Org.). **TRABALHO, CAPITAL MUNDIAL E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES**. Fortaleza: Senac Ceará; Edições UFC, 2008.

CASAGRANDE, Nair; TAFFAREL, Celi. **AS TRINTA E CINCO ARMADILHAS DO ANTEPROJETO DA LEI DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Congresso do ANDES-SN, 24. [Tese apresentada ao]. 2005. Curitiba (PR). Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/414.htm Acesso em: 20 out. 2007.

CASTEL, Robert. **AS METAMORFOSES DA QUESTÃO SOCIAL. UMA CRÔNICA DO SALÁRIO**. 8.ed. Tradução de Iracy D. Poleti. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO. *In*: CABRAL NETO, Antônio; LIMA, Rosângela Novaes; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. (Org.). **POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL. COMPARTILHANDO SABERES E REFLEXÕES**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CATANI, Afrânio M.; DOURADO, Luis F. **UNIVERSIDADE PÚBLICA. POLÍTICAS E IDENTIDADE INSTITUCIONAL**. São Paulo. Cortez, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DEBATE INTERNACIONAL: A PADRONIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**. Brasília, v.10, n.21, p.92-101, jan./abr. 2000.

CATTANI, Antônio David. **TRABALHO E AUTONOMIA**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. POLÍTICA DE GESTÃO E FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS VIA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E DIVERSIDADE REGIONAL**. Belém (PA): EDUFPA, 2008, p.67-88.

_____. **REFORMA DO ESTADO E PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA – CONSEQÜÊNCIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE**. *In*: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6. 2006. Rio de Janeiro. REFORMA DO ESTADO E PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA – CONSEQÜÊNCIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

_____. **AS FEIÇÕES DA PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O CASO DA UFPA**. 2005. 436f. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG), 2005.

CHEPTULIN, Alexandre. **A DIALÉTICA MATERIALISTA. CATEGORIAS E LEIS DA DIALÉTICA.** Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa- Omega, 2004.

CHESNAIS, François. O CAPITALISMO TENTOU ROMPER SEUS LIMITES HISTÓRICOS E CRIOU UM NOVO 1929, OU PIOR. Tradução: Luis Leiria. **CARTA MAIOR.** São Paulo, 9 out. 2008. Economia. Disponível: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15284>. Acesso em: jan 2009.

_____. O CAPITAL PORTADOR DE JUROS: ACUMULAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO, EFEITOS ECONÔMICOS E POLÍTICOS. *In*: CHESNAIS, François (Org.). **A FINANÇA MUNDIALIZADA: RAÍZES SOCIAIS E POLÍTICAS, CONFIGURAÇÃO, CONSEQÜÊNCIAS.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. (Org.). **A FINANÇA MUNDIALIZADA: RAÍZES SOCIAIS E POLÍTICAS, CONFIGURAÇÕES, CONSEQÜÊNCIAS.** São Paulo: Boitempo, 2005a.

_____. **A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.** São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, Osvaldo. **O CAPITAL CONTRA A HISTÓRIA: GÊNESE E ESTRUTURA DA CRISE CONTEMPORÂNEA.** São Paulo: Xamã: Pulsar, 2002.

COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. **NEOLIBERALISMO OU CRISE DO CAPITAL.** 2.ed. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

CONTRERAS, José. **A AUTONOMIA DE PROFESSORES.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **TRABALHO DOCENTE E PROFISSIONALISMO.** Porto Alegre (RS): Sulina, 1995.

DAL ROSSO, Sadi. **MAIS TRABALHO! A INTENSIDADE DO LABOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.** São Paulo: Boitempo, 2008. 206 p.

DELORS, Jacques *et al.* **EDUCAÇÃO – UM TESOURO A DESCOBRIR. RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; Brasília: MEC, 1998. 288p.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PÚBLICO E O PRIVADO NA PRODUÇÃO DO TRABALHO E DA VIDA ACADÊMICA. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Org.). **O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO: INTERFACE ENTRE ESTADO E SOCIEDADE.** São Paulo: Xamã, 2005, p. 57-80.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. NEOLIBERALISMO – NEO-IMPERIALISMO. **ECONOMIA E SOCIEDADE**, Campinas, v.16, n. 1, p.1-19, abril 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

ENGUITA, Mariano F. A AMBIGÜIDADE DA DOCÊNCIA: ENTRE O PROFISSIONALISMO E A PROLETARIZAÇÃO. **TEORIA E EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n. 4 [Dossiê Interpretando o Trabalho Docente], p. 41-61, 1991.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 28. 2005, Caxambu. **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091074int.rtf>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. **O PÚBLICO E O PRIVADO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: ANÁLISE DA FUNDAÇÃO DE APOIO PRIVADA FADESP NO GERENCIAMENTO DOS RECURSOS PARA A UEPA (2004 A 2008)**. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2010.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sérgio. TRABALHO DOCENTE E CAPITALISMO: UM ESTUDO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA DÉCADA DE 1990. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29. 2006, Caxambu. **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2092--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **EDUCAÇÃO E A CRISE DO CAPITALISMO REAL**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O ENFOQUE DA DIALÉTICA MATERIALISTA HISTÓRICA NA PESQUISA EDUCACIONAL. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.). **EDUCAÇÃO E CRISE DO TRABALHO: PERSPECTIVAS DE FINAL DE SÉCULO**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.

FUKUYAMA, Francis. **O FIM DA HISTÓRIA E O ÚLTIMO HOMEM**. São Paulo: Rocco, 1992.

GANDINI, Raquel P. C.; RISCAL, Sandra A. GESTÃO DA EDUCAÇÃO COMO SETOR PÚBLICO NÃO-ESTATAL E A TRANSIÇÃO PARA O ESTADO FISCAL NO BRASIL. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima. (Org.). **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002; p. 39-49.

GARCIA, Maria de Fátima; SALSMANN, Cristiane Célia. FORMAS DE INSERÇÃO TEMPORÁRIA DE MÃO-DE-OBRA NOS MERCADOS DE TRABALHO DE MARINGÁ (PR) E PRESIDENTE PRUDENTE (SP): UM ESTUDO COM BASE EM DADOS QUALITATIVOS. *In: Encontro de Economia Paranaense (ECOPAR)*, 2. 2003. Maringá (PR). **ANAIS... MARINGÁ: UEM; UEL; UEPG; UNIOEST; IPARDES**, 2003; p.124-142.

GARCIA, Maria Manuela A.; ANADON, Simone B. REFORMA EDUCACIONAL, INTENSIFICAÇÃO E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009. [Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>].

GENTILI, Pablo. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: MANUAL DO USUÁRIO. *In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. ESCOLA S.A.: QUEM GANHA E QUEM PERDE NO MERCADO EDUCACIONAL DO NEOLIBERALISMO*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel. (Org.). **REFORMA EDUCACIONAL E LUTA DEMOCRÁTICA: UM DEBATE SOBRE A AÇÃO SINDICAL DOCENTE NA AMÉRICA LATINA**. São Paulo: Cortez. 2004.

GONÇALVES, Maria Beatriz R. O. TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI. *In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR*. 1998. Paris (FR). **ANAIS...** Brasília: Unesco; CRUB; Capes, 1998.

GONÇALVES, Reinaldo. A POLÍTICA ECONÔMICA DO GOVERNO LULA. A MACROECONOMIA DE LULA. **CADERNO DA ADUFPA**. Belém (PA), n.4, p.11-42, out. 2005.

GORZ, André. **ADEUS AO PROLETARIADO: PARA ALÉM DO SOCIALISMO**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

HABERMAS, Jürgen. TÉCNICA E CIÊNCIA COMO “IDEOLOGIA”. *In: _____*. **TÉCNICA E CIÊNCIA COMO “IDEOLOGIA”**. Lisboa: Edições 70, 1994.

HARGREAVES, Andy. **PROFESORADO, CULTURA Y POSTMODERNIDAD: CAMBIAN LOS TIEMPOS, CAMBIA EL PROFESORADO**. Madrid: Morata, 1995.

HARNECKER, Marta. **TORNAR POSSÍVEL O IMPOSSÍVEL: A ESQUERDA NO LIMAR DO SÉCULO XXI**. Tradução: José Colaço Barreiros. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HARVEY, David. **CONDIÇÃO PÓS-MODERNA**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. **PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES DE CLASSE E GÊNERO**. 1994. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 1994.

IANNI, Otávio. O MUNDO DO TRABALHO. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**. São Paulo, v.8, n.1, p.2-12, jan-mar. 1994. Disponível em:
<http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS**. UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA – 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. (Séries Estudos e Pesquisas- Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 27).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PRODUÇÃO MUNICIPAL: CULTURAS TEMPORÁRIAS E PERMANENTES**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008, v.35.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE CIDADES**. 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 10 jan. de 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS 2002**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. (Série Estudos e Pesquisas- Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 12).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP/MEC. **DIVULGADO O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_05.htm>. Acesso em: 28 nov. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SINOPSE ESTATÍSTICA 2008. Brasília: O Instituto, 2008. Disponível em:
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/download/superior/censo/2008/sinopse_Educacaosuperior_2008.zip>. Acesso em: 12 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SINOPSE ESTATÍSTICA 2007. Brasília: O Instituto, 2007. [2007b] Disponível em:
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/sinopse_Educacaosuperior_2007.zip>. Acesso em: 12 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SINOPSE ESTATÍSTICA 2006. Brasília: O Instituto, 2006c. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/sinopse_Educacaosuperior_2006.zip>. Acesso em: 12 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SINOPSE ESTATÍSTICA 2005. Brasília: O Instituto, 2007a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4281>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SINOPSE ESTATÍSTICA 2004. Brasília: O Instituto, 2006b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4057>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SINOPSE ESTATÍSTICA 2003. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3992>>. Acesso em: 10 jan. 2010

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SINOPSE ESTATÍSTICA 2002. Brasília: O Instituto, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3727>>. Acesso em: 12 jan2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2001**. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3225>>. Acesso em: 12 jan 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2000**. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=2425>>. Acesso em: 12 jan 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR**. GRADUAÇÃO 1999. Brasília: O Instituto, 2000b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=1765>>. Acesso em: 12 jan 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR**. GRADUAÇÃO 1998. Brasília: O Instituto, 1999c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/miolo-superior-98.pdf>>. Acesso em: 12 jan2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR**. GRADUAÇÃO 1997. Brasília: O Instituto, 1999b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=2065>>. Acesso em: 12 jan2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR — 1980-1998**. Brasília: O Instituto, 2000a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=844>>. Acesso em: 12 jan2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ESTATÍSTICAS DOS PROFESSORES NO BRASIL**. 2 ed. Brasília: INEP, 2004: O Instituto, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3729>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SINOPSE DO CENSO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-2003**. Brasília: O Instituto, 2006a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4063>>. Acesso em: 12 jan.2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **CENSO DO PROFESSOR 1997**. PERFIL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: O Instituto, 1999a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=280>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

LEAL, Aluizio. **FORDLÂNDIA: UM IMPÉRIO INVIÁVEL. O LIBERAL**. Belém, 2008. Suplemento.

LEHER, Roberto. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ANTEPROJETO DE LEI DO MEC. **CADERNO ADUFPA**, Belém (PA), n. 3, p. 21-29, abr. 2005. [Disponível em: <<http://www.adufpa.org.br/arquivos/File/CadernoAdufpa3.pdf>>].

_____. **EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA DA SILVA: REFORMAS SEM PROJETO. REVISTA ADUSP**, São Paulo, n.34, p. 46-54, maio 2005a. [Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>>]

_____. **PARA SILENCIAR OS CAMPI. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Campinas (SP), v.25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004. [Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588.pdf>>].

_____. **UM NOVO SENHOR DA EDUCAÇÃO? A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL PARA A PERIFERIA DO CAPITALISMO. OUTUBRO**, São Paulo, n.3, p.19-30, 1999.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. **TRABALHO DOCENTE, CARREIRA, AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. (Org.) **REFORMAS E POLÍTICAS: EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**. Campinas (SP): Alínea, 2008.

LENIN [Vladimir Ilyich Ulyanov]. **O ESTADO E A REVOLUÇÃO**. Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: HUCITEC, 1986. (Coleção Pensamento Socialista).

_____. O IMPERIALISMO, FASE SUPERIOR DO CAPITALISMO. Tradução: Instituto de Marxismo-Leninismo. In: _____. **OBRAS ESCOLHIDAS**. [Em três Tomos]. 3.ed. T. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986a.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *LES TRANSFORMATIONS ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT: TROIS SCENARIOS POSSIBLES DANS L'EVOLUTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE?* In: LESSARD, C.; TARDIF, M. *LA PROFESSION D'ENSEIGNANT AUJOURD'HUI: EVOLUTIONS, PERSPECTIVES ET ENJEUX INTERNATIONAUX*. Québec (CA): L'Université Laval; Bruxelles (BE): De Boeck Université, 2004. 313p.

LIMA, Kátia Regina de Souza. REFORMAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João do Reis (Org.). **REFORMAS E POLÍTICAS: EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**. Campinas (SP): Alinea, 2008.

_____. A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES: NOVOS QUESTIONAMENTOS. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abril. 2006.

_____. REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA: O RELANÇAMENTO DO CONCEITO DE PÚBLICO NÃO-ESTATAL. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA: REFLEXÕES PARA O DEBATE**. Xamã, São Paulo, 2004, p.23-46.

_____. REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO LULA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: DEMOCRATIZAÇÃO OU SUBORDINAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO À ORDEM DO CAPITAL? Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 27. 2004. Caxambu (MG). **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

MANCEBO, Deise. AGENDA DE PESQUISA E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS INVESTIGAÇÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Campinas (SP), v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARTINS, José. **OS LIMITES DO IRRACIONAL: GLOBALIZAÇÃO E CRISE ECONÔMICA MUNDIAL**. São Paulo: Fio do Tempo, 1999.

MARX, Karl. PROCESSO DE TRABALHO E PROCESSO DE VALORIZAÇÃO. In: ANTUNES, R. (Org.). **A DIALÉTICA DO TRABALHO: ESCRITOS DE MARX E ENGELS**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSÓFICOS**. São Paulo: Boitempo, 2004a.

_____. **O CAPITAL. CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA.** 20. ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização, 2002. V.1, Livro I: O Processo de Produção do Capital.

_____. **O CAPITAL. CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA.** 16. ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização, 1998. V.2, Livro I: O Processo de Produção do Capital.

_____. **CONTRIBUIÇÃO PARA A CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA.** Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Mandacaru, 1989.

_____. O DEZOITO BRUMÁRIO DE LUÍS BONAPARTE. *In:* _____. **OBRAS ESCOLHIDAS.** Tradução: Instituto Marx-Engels-Lênin. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. V.1.

_____. [1875]. **CRÍTICA AO PROGRAMA DE GOTHA.** Prólogo de F. Engels [1891]. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/gotha.htm>>. Acesso em: out. 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **MANIFESTO COMUNISTA.** São Paulo: Boitempo, 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. O QUE TEMOS A VER COM ISSO: O TRABALHO DOCENTE EM MEIO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL. *In:* CRISE POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES. **CADERNOS ANDES.** Brasília, n° 21, p 17-24, nov. 2005.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A CRISE MUNDIAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.** Brasília, v. 19, n.45, p. 93-101, jan.2010.

_____. REGULAÇÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. **ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL** [versão eletrônica], v.20, n.44, set./dez.2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1532&tp_caderno=1>. Acesso em: jan. 2010

_____. PROFISSÃO E TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *In:* GEMAQUE, R.; NOVAES, R.; ARAÚJO, R. (Org.). **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS. O GOVERNO LULA EM QUESTÃO.** Belém: CEJUP, 2006.

_____. O MODELO DE COMPETÊNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. *In:* MAUÉS, O.; LIMA, R. (Org.). **A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.** Belém: EDUFPA, 2005.

_____. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE. *In:* Encontro de Pesquisa Educacional das Regiões Norte e Nordeste, 17. 2005, Belém. **ANAIS...** Belém: EDUFPA, 2005a.

_____. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A 'UNIVERSITARIZAÇÃO' E A PRÁTICA. **SÉRIE - ESTUDOS**, Campo Grande (MS), v. 16, p. 165-179, 2004.

_____. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. *In*: GONÇALVES, Luís Alberto O. (Org.). **CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-27.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **O MÉTODO NAS CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS**. PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELAGODI, Edgard. **O QUE É MATERIALISMO DIALÉTICO**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MÉSZÁROS, István. **A CRISE EM DESDOBRAMENTO E A RELEVÂNCIA DE MARX**. Tradução: JF. Londres (EN), 2008. [Palestra escrita para uma reunião em Conway Hall, Londres, a 21 de Outubro de 2008. Os intertítulos são da responsabilidade de *resistir.info*]. Disponível em: http://resistir.info/meszaros/meszaros_nov08_p.html. Acesso jan 2009.

_____. **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL**. Tradução de Iza Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O SÉCULO XXI: SOCIALISMO OU BARBÁRIE?** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL. **OUTUBRO**, v. 4, p. 7-15, 2000.

MINAYO, Maria Cecília S. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO: PESQUISA QUALITATIVA EM SAÚDE**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Kênia Aparecida. O TRABALHO DOCENTE NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28. 2005, Caxambu. **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf> >. Acesso em: 18 jun. 2009.

MONTE, Emerson Duarte. **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A UFPA COMO EXPRESSÃO DO FENÔMENO**. 2010. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém (PA), 2010. [Disponível em: http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2010/disserta_emersonmonte2010.pdf]

MORENO, Nahuel. **OS GOVERNOS DE FRENTE POPULAR NA HISTÓRIA**. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2003. (Série Polêmica).

_____. **AS REVOLUÇÕES DO SÉCULO XX**. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2003a.

NAIDORF, Judith. *LA PRIVATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PÚBLICO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS*. In: GENTILI, Pablo; LEVY, Bettina. (Comp.). *ESPACIO PÚBLICO Y PRIVATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO. ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA*. Buenos Aires (AR): CLACSO, 2005, p.101-161. (*Colección Becas de Investigación*). Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Naidorf.pdf>>. <Acesso em: fev 2006.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.) **A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA. ESTRATÉGIAS DO CAPITAL PARA EDUCAR O CONSENSO**. São Paulo: Xamã, 2005. (Capítulo I; Capítulo II).

NEVES, Lúcia Maria W. **BRASIL 2000. NOVA DIVISÃO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NEGRÃO, João José. **PARA CONHECER O NEOLIBERALISMO**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NOVAES, Rosângela Lima; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARÁ: 1991-2004. In: RISTOFF, D.; GIOLO, J. (Org.). **EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 1991-2004 – PARÁ**. Brasília (DF): INEP, 2006, p. 25-100.

NÓVOA, Antônio (Org.). **VIDAS DE PROFESSORES**. 2. ed. Cidade do Porto (PT): Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. **PROFISSÃO PROFESSOR**. Cidade do Porto (PT): Porto, 1991.

OFFE, Claus. **CAPITALISMO DESORGANIZADO**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

OFFE, Claus. (Org.). **TRABALHO E SOCIEDADE. PROBLEMAS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DA SOCIEDADE DO TRABALHO**. **TEMPO BRASILEIRO**. Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. POLÍTICA EDUCACIONAL E REGULAÇÃO NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO: ARGENTINA, BRASIL E CHILE. **LINHAS CRÍTICAS**, Brasília, v. 15, n.28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

_____. **O TRABALHO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO**. **RETRATOS DA ESCOLA**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan./ dez. 2008.

_____. POLÍTICA EDUCACIONAL E A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO LATINO-AMERICANO. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 28, n° 99, p.355-375, maio/ago. 2007. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>].

_____. REGULAÇÃO EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA: REPERCUSSÕES SOBRE A IDENTIDADE DOS TRABALHADORES DOCENTES. **EDUCAÇÃO EM REVISTA**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006. [Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/40224485/Educacao-em-Revista-n%C2%BA-44>]

_____. REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA OS TRABALHADORES DOCENTES. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776, out. 2005. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>] .

_____. A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>] .

_____. AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE. *In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E OS TRABALHADORES DOCENTES*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-27.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo – equívocos e conseqüências. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Org.). LIBERALISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE*. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **RELATÓRIO DA ECONOMIA MUNDIAL 2001**. Paris (FR): ONU, 2001.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2004**. LIBERDADE CULTURAL NUM MUNDO DIVERSIFICADO. Tradução: José Freitas e Silva. Queluz (PT): Mensagem, 2004. [Disponível em: http://www.portalodm.com.br/biblioteca/publicacoes/relatorios/hdr04_port_complete_version_2010-10-07.zip].

_____. _____. **RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2002**. APROFUNDAR A DEMOCRACIA NUM MUNDO FRAGMENTADO. Tradução: José Freitas e Silva; Maria Natércia Estêvão. Queluz (PT): Mensagem, 2002. [Disponível em: http://www.portalodm.com.br/biblioteca/publicacoes/relatorios/RDH2002Portugueseonebigfile_2010-10-07.zip]

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. **O DEBATE SOBRE A CENTRALIDADE DO TRABALHO**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PETRAS, James. O MANIFESTO COMUNISTA: QUAL SUA RELEVÂNCIA HOJE? *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. [1848] **MANIFESTO COMUNISTA**. Tradução: Álvaro Pina [da edição alemã de 1890]. Organização e Introdução: Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 1998, p.239-254.

_____. OS FUNDAMENTOS DO NEOLIBERALISMO. *In*: RAMPINELLI, Waldir J.; OURIQUES, Nildo D.; (Org.). **NO FIO DA NAVALHA: CRÍTICA DAS REFORMAS NEOLIBERAIS DE FHC**. São Paulo: Xamã, 1997; p. 15-38.

PERRENOUD, Philippe. **A PRÁTICA REFLEXIVA DO OFÍCIO DE PROFESSOR: PROFISSIONALIZAÇÃO E RAZÃO PEDAGÓGICAS**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 2002.

PINHEIRO, Vinícius Carvalho. A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA. *In*: BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **REFORMAS DOS SISTEMAS DE PENSÃO NA AMÉRICA LATINA**. [Seminário Regional]. Brasília (DF): MPAS, 2001, p.28-40. (Coleção Previdência Social).

SALLUM JR, Brasília. METAMORFOSES DO ESTADO BRASILEIRO NO FINAL DO SÉCULO XX. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 35-55, jun. 2003.

SANDRONI, Paulo. **DICIONÁRIO DE ECONOMIA DO SÉCULO XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAUL, Ana Maria. **AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA. DESAFIO À TEORIA E À PRÁTICA DE AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULO**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DO MEC. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>

SCHUGURENSKY, Daniel. *AUTONOMÍA, HETERONOMÍA, Y LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA TRANSICIÓN AL SIGLO 21. EL CASO DE CANADÁ*. *In*: RODRÍGUEZ, Roberto (Ed.). **REFORMAS EN LOS SISTEMAS NACIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**. Coruña: Netbibliothèque, 2002, p.109-148. Serie Universidad Contemporánea. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/9639>>. Acesso em: maio 2005.

SCHUMPETER, Joseph A. **CAPITALISMO, SOCIALISMO E DEMOCRACIA**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. DIRETRIZES PARA ELABORAR UMA MONOGRAFIA. *In:* _____. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 25-32.

SGUISSARDI, Valdemar. REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL - 1995-2006: TRAJETÓRIA E INCERTO FUTURO. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Campinas, v.27, n.96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2010.

_____. A UNIVERSIDADE NEOPROFISSIONAL, HETERÔNOMA E COMPETITIVA. *In:* FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO, Deise (Org.). **UNIVERSIDADE: POLÍTICAS, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O TRABALHO DO PROFESSOR/ PESQUISADOR NAS UNIVERSIDADES ESTATAIS PÚBLICAS: INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DE SUA ATIVIDADE. *In:* CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E DIVERSIDADE REGIONAL**. Belém (PA): EDUFPA, 2008.

_____. A UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO. **REVISTA DA ADUNICAMP**. Campinas, v.6, n. 2, p.12-25, set. 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **TRABALHO INTENSIFICADO NAS FEDERAIS: PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO**. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. **NOVAS FACES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**. REFORMAS DO ESTADO E MUDANÇAS NA PRODUÇÃO. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto E. Carreira docente diante da atual configuração da pós- graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. *In:* MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.) **REFORMAS E POLÍTICAS**. EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS- GRADUAÇÃO NO BRASIL. Campinas (SP): Alínea, 2008, p.56-76.

SILVA, Maria Abádia da. **INTERVENÇÃO E CONSENTIMENTO: A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL**. Campinas (SP): Autores Associados; São Paulo: Fadusp, 2002.

SILVA, Maria Emília P. da. A FUNÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS NA NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL. *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 27. 2004, Caxambu (MG). **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. [Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0911.pdf>>]

SIMIONATTO, Ivete; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. POBREZA E PARTICIPAÇÃO: O JOGO DAS APARÊNCIAS E AS ARMADILHAS DO DISCURSO DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS. **SERVIÇO**

SOCIAL E SOCIEDADE. São Paulo, ano XXII, n. 66, 2001. Disponível em:
<http://www.portalsocial.ufsc.br/pobreza_participacao.pdf>.

SIQUEIRA, Ângela C. de. ORGANISMOS INTERNACIONAIS, GASTOS SOCIAIS E REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA: REFLEXÕES PARA O DEBATE**. São Paulo: Xamã, 2004.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, L. Larry. *ACADEMIC CAPITALISM: POLITICS, POLICIES AND THE ENTREPRENEURIAL UNIVERSITY*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30. 2007, Caxambu. **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3089--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

SOUZA, Nilson A. **O COLAPSO DO NEOLIBERALISMO**. São Paulo: Global, 1995.

TAVARES, Laura. DESIGUALDADES SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: AS MARCAS DO RETROCESSO NEOLIBERAL E O DEBATE DAS ALTERNATIVAS. Seminário Internacional Pós-neoliberalismo, 3 (Crise social de alternativa democrática na América Latina). 2002. Rio de Janeiro. **CONFERÊNCIA PROFERIDA**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Laboratório de Políticas Públicas (LPP), 2002.

TEIXEIRA, Francisco José S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo. (Org.) **NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA. AS NOVAS DETERMINAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **INTRODUÇÃO À PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO**. São Paulo: Atlas, 1995.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A INSERÇÃO DE CLASSE DOS ASSALARIADOS NÃO-MANUAIS: UM DEBATE COM A BIBLIOGRAFIA MARXISTA SOBRE A CLASSE MÉDIA. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30. 2007, Caxambu. **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3713--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

UNESCO. CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. Cartágena (CO). 2008. **DECLARAÇÃO**. Caracas (VE): UNESCO-IESALC, 2008. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf>. Acesso em: nov. 2008.

_____. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. 1998. Paris (FR). **ANAIS...** Brasília: UNESCO; CRUB; Capes, 1998. 726p.

_____. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI; VISÃO E AÇÃO, MARCO REFERENCIAL DE AÇÃO PRIORITÁRIA PARA A MUDANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.** Brasília: UNESCO Office; Piracicaba (SP): Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 1998. 51 p. [Original em inglês disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>>].

_____. **POLÍTICA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.** Paris (FR): UNESCO, 1995. [Documento UNESCO].

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ (UEPA). **RELATÓRIO DE GESTÃO 2009.** Belém: UEPA, 2009.

_____. **RELATÓRIO DE GESTÃO 2008.** Belém: UEPA, 2008.

_____. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2005-2014.** Belém: UEPA, 2007. Disponível em: <<http://www.pdi.ufpa.br/doc/UEPA.pdf>>.

_____. **CALOUROS, PARABÉNS PELA CONQUISTA! JORNAL CALOURO 2011.** Belém, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professor e Trabalho Docente – GISTRADO. PESQUISA SOBRE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO – O PARÁ EM QUESTÃO. **RELATÓRIO DE RESULTADOS.** Belém: UFPA, 2009.

_____. **ACORDO DE METAS Nº 010, QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIÃO, REPRESENTADA PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, PARA OS FINS QUE ESPECIFICA O DECRETO Nº 6.096 DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Disponível em: <http://observatorio.adufpa.org.br/arquivos/File/acordo_de_metas_n_10.pdf>. Acesso: jul. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Departamento de Administração Escolar (DAE). Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GISTRADO. **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. PROJETO DE PESQUISA.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO OU CARTA DE INTENÇÃO? **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. GLOBALIZAÇÃO OU ERA DE TRANSIÇÃO? UMA VISÃO DE LONGO PRAZO DA TRAJETÓRIA DO SISTEMA-MUNDO. *In*: CHESNAI, François *et al.*. **UMA NOVA FASE DO CAPITALISMO?** São Paulo: Xamã, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Termo de Consentimento para realização das entrevistas.

APÊNDICE B. Roteiro de Entrevista aos Docentes.

APÊNDICE C. Roteiro de Aplicação de Questionário aos Docentes

APÊNDICE D. Roteiro de Entrevista ao Diretor (a) do SINDUEPA.

APÊNDICE E. Aplicação de Questionário ao Diretor (a) do SINDUEPA.



APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 GRUPO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE- GESTRADO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro Docente

Sou estudante da turma de 2009 do Curso de Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) e venho desenvolvendo um trabalho de pesquisa tendo como objeto: UM ESTUDO SOBRE A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA. Nossos sujeitos informantes escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa são os docentes e os dirigentes sindicais da UEPA. O propósito dessa entrevista e da aplicação desse questionário é coletar dados quantitativos e qualitativos sobre as formas, condições, situações e relações de trabalho dos docentes que atuam por meio da contratação temporária na Universidade do Estado do Pará (UEPA). De modo que tais informações possam nos subsidiar na discussão e na análise do resultado de nossa pesquisa, que culminará com a elaboração de uma Dissertação de Mestrado (Trabalho Acadêmico), com previsão de defesa pública e conclusão para o mês de março de 2011. Solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder por completo a este questionário o que será de fundamental importância para a concretização de nossa pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será amplamente preservada e que a sua identificação pessoal é apenas para contatos posteriores, caso precisemos. Desde já, agradecemos sua colaboração e disponibilidade em contribuir para a nossa pesquisa.

 Assinatura do Docente da UEPA

 Prof^a Dr^a Olgaíses Cabral Maués
 Orientadora/ Coordenadora do GESTRADO/PPGED/UFPA/ICED

 André Luis dos Santos Tavares
 Mestrando em Educação do PPGED/ UFPA/ICED



APÊNDICE B

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO DOCENTE

NOME DO DOCENTE:- -----

TELEFONE DO DOCENTE: -----

E-MAIL DO DOCENTE:- -----

UNIDADE DE TRABALHO: -----

MUNICIPIO: -----

ESTADO: -----

DATA DA ENTREVISTA: -----/-----/-----

- 1- O que você pensa sobre o Trabalho de Docentes de Contrato Temporário da UEPA?
- 2- O que você pensa sobre as políticas de governo para o serviço público?
- 3- O que você pensa sobre as políticas dos governos para a educação superior?
- 4- O que você pensa sobre a atuação do movimento docente na UEPA?
- 5- Quais e com quantas disciplinas está trabalhando ou já trabalhou?
- 6- Como contratado temporário, qual o seu tempo de serviço na UEPA?
- 7- Qual é a sua carga-horária mensal e semanal de trabalho?
- 8- Qual é faixa salarial que você recebe em termos bruto e líquido?
- 9- Como docente dessa Universidade, quais são os direitos que você tem garantidos?



APÊNDICE C

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

APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AO DOCENTE

NOME DO DOCENTE:-

TELEFONE DO DOCENTE:

E-MAIL DO DOCENTE:-

UNIDADE DE TRABALHO:

MUNICÍPIO:

ESTADO:

DATA DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: -----/-----/-----

1- Sexo

() Masculino () Feminino () NR

2- Qual seu ano de nascimento?

----- () Não Sabe () Não Respondeu.

3- Para você qual, qual a sua raça/ Cor?

() Branca () Parda () Indígena () Preta/ Negra () Amarela

() Não Sabe () Não Respondeu

4- Qual é o seu Estado Civil?

() Solteiro () Divorciado () Casado () Separado () Viúvo

() Vive com companheiro () Não respondeu

5- Você tem filhos?

() Não () Sim () Não respondeu

6- Qual é o meio de transporte que você utiliza para chegar até o trabalho?

() Carro Próprio () Ônibus () Outros

7- Em quais níveis de Ensino você ministra aulas na UEPA?

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

8- Qual a sua Formação Básica?

() Graduação

Quais:-----

9- Você tem Pós- Graduação?

() Não

() Sim/ Em que Área?-----

() Completo:-----

() Incompleto:-----

10- Você tem carga-horária para participar em Projeto de Pesquisa?

() Não

() Sim/ Qual?:-----

11- Você tem carga-horária para participar em Projeto de Extensão?

() Não

() Sim/ Qual?:-----

12- Em sua opinião, a política de contrato temporário na UEPA é:

- Satisfatória, pois garante permanência, vantagens justas de remuneração, prestígios e estabilidades no serviço.
- Insatisfatória, por não se traduzir como efetivo emprego.
- Satisfatória, por garantir ocupação e trabalho remunerado justo.
- Insatisfatória, por comprometer a qualidade na educação superior.
- Não sei o que opinar sobre a política de contratação temporária.
- Não Sabe Não Respondeu

13- Na sua opinião, o salários e as remunerações recebidas pelo docente de contratação temporária na UEPA é:

- Satisfatória, pois garante permanência pois garante condições dignas de saúde, acesso ao lazer e oportunidades de investimentos na formação.
- Insatisfatória, por não compensar todas as necessidades do professor e de seus dependentes.
- Satisfatória, por garantir ocupação e trabalho remunerado.
- Insatisfatória, por comprometer o trabalho desenvolvido pelo professor.
- Não sei o que opinar sobre o salário e as remunerações que recebo.
- Não Sabe Não Respondeu

14- Você tem outras ocupações de trabalho fora da docência ?

- Não.
- Sim.
- Não Respondeu.
- Não Sabe.

15- Tipo de Contrato

- Substituto.
- Horista.
- Intinerante.
- Prestador de Serviços.

16- Você recebe na incorporação do seu salário algum tipo de gratificação ?



APÊNDICE D

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DO SINDUEPA

NOME DO DOCENTE:- -----

TELEFONE DO DOCENTE: -----

E-MAIL DO DOCENTE:- -----

UNIDADE DE TRABALHO: -----

MUNICIPIO: -----

ESTADO: -----

DATA DA ENTREVISTA: -----/-----/-----

- 1- O que pensa a diretoria do SINDUEPA sobre o trabalho do docente temporário na UEPA?
- 2- O que pensa a diretoria do SINDUEPA sobre as políticas de Educação Superior dos governos federal e estadual?
- 3- O que pensa a diretoria do SINDUEPA sobre o papel da Administração Superior em face do trabalho docente?
- 4- Quais ou como têm sido os instrumentos de luta do sindicato em relação ao contrato temporário de docentes na UEPA?
- 5- O que você pensa sobre a atuação do sindicato na direção do Movimento Docente da UEPA?
- 6- Fale um pouco sobre como funciona toda a organização do sindicato?
- 7- Quais ou como têm sido os instrumentos de luta do sindicato em relação à contratação temporária na UEPA?



APÊNDICE E

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

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES DO SINDUEPA

- 1- Existe uma avaliação do sindicato de que o trabalho do docente de contrato temporário na UEPA é precarizado? Justifique sua resposta.
- () Sim
- () Não
- () Em Parte
- 2- Como o sindicato identifica o sentido da precarização do trabalho, dos docentes de contrato temporário na UEPA, diante das atuais políticas de educação superior do governo estadual?
- () Na política macroeconômica do governo do Pará em termos de geração de emprego?
- () No atual projeto de lei federal para educação superior?
- () Na comparação entre o projeto de universidade defendido pelo sindicato e o projeto dos governos federal e estadual?
- () Nas mudanças das relações de trabalho dos docentes de contrato temporário da UEPA.
- () Nas atividades de ensino desenvolvidas pelo docente de contrato temporário na UEPA.
- () Na carga-horária, incluindo o tempo de serviço.

ANEXOS

ANEXO 1. Relação dos Docentes do Curso de Enfermagem.

ANEXO 2. Relação dos Docentes do Departamento de Língua e Literatura.

ANEXO 3. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração Metropolitana.)

ANEXO 4. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região do Rio Guamá.)

ANEXO 5. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração do Araguaia.)

ANEXO 6. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração do Carajás.)

ANEXO 7. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração do Baixo Amazonas.)

ANEXO 8. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração Lago de Tucuruí.)

ANEXO 9. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração do Rio Capim.)

ANEXO 10. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração do Marajó.)

ANEXO 11. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração do Xingú.)

ANEXO 12. Edital de Concurso para Provimento de Vagas em Cargo de Professor do Ensino superior da UEPA (Região de Integração do Tocantins.)

ANEXO 13. Resolução do Conselho Universitário.

ANEXO 14. Diário Oficial do Estado do Pará: UEPA- Republicação Instrução normativa.

ANEXO 15. Diário Oficial do Estado do Pará: Normas para Lotação de Docentes da UEPA.

ANEXO 16. Diário Oficial do Estado do Pará: Normas para Lotação de Docentes da UEPA.

ANEXO 17. Comunicado dos Docentes do SINDUEPA.

ANEXO 18. Jornal do Calouro 2011.

