



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

ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA

**TRABALHO, INTENSIFICAÇÃO E O TEMPO LIVRE DO DOCENTE DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

BELÉM - PA
2017

ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA

**TRABALHO, INTENSIFICAÇÃO E O TEMPO LIVRE DO DOCENTE DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará na Linha de Pesquisa **Políticas Públicas Educacionais** como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués.

BELÉM - PA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

F676t Fonseca, Zaira Valeska Dantas da.
Trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da
Universidade do Estado do Pará / Zaira Valeska Dantas da
Fonseca ; orientadora Olgaíses Cabral Maués. – Belém, 2017.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Professores universitários – Pará – Administração do tempo.
2. Educação e Estado – Pará. 3. Universidade do Estado do Pará.
I. Maués, Olgaíses Cabral (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 370.11

ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA

**TRABALHO, INTENSIFICAÇÃO E O TEMPO LIVRE DO DOCENTE DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará na Linha de Pesquisa **Políticas Públicas Educacionais** como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués.

Examinado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Universidade Federal do Amapá

Prof.^a Dr.^a Fabíola Bouth Grello Kato
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará

Aos professores e professoras, técnicos e técnicas, e aos estudantes das universidades públicas brasileiras que dedicam seus dias a serem dias de luta em nome da educação superior pública.

Às minhas filhas Iara e Dandara e ao meu filho Davi com a esperança de que, com as demais crianças da sua geração, possam ter direito ao ensino superior público.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Walter e Alice, pelo amor incondicional dedicado aos seus filhos e pelo esforço histórico de proporcionar a mim e meus irmãos o acesso à educação superior. Meu agradecimento eterno.

Ao meu companheiro de vida e sonhos, Robson Bastos, pelo amor camarada, pelo apoio irrestrito nesses 21 anos, pelas contribuições sempre lúcidas e pertinentes, por me proporcionar o carinho necessário nas horas de pressão.

À minha orientadora, Olgaíses Maués, pela confiança, paciência e solidariedade que só as pessoas que lutam sabem proporcionar. Pelas contribuições sempre importantes e pertinentes nas definições dos caminhos a seguir, sem elas não teria chegado até aqui.

Aos professores da UEPA, sujeitos da pesquisa, que me possibilitaram a realização deste estudo, pelas contribuições e disposição em colaborar. Meu profundo agradecimento.

Às professoras Elza Peixoto, Fabíola Kato, Deise Mancebo, André Guimarães e Arlete Camargo pelas importantes contribuições na qualificação e defesa da tese.

Às minhas companheiras do GESTRADO, pessoas amigas que levarei para toda a vida. Meu agradecimento pela receptividade e contribuições para esse estudo.

Aos meus companheiros e companheiras do LEPEL/UFPA, pelo incentivo, pela ternura, solidariedade, pelas aprendizagens e desafios da construção coletiva diária. Pela força nos momentos mais difíceis dessa construção e pela chama acesa da revolução que mora em cada um de vocês e que me contagia a cada dia.

Aos meus companheiros e companheiras da APS/PSOL, pela compreensão das ausências, pela insistência de me manterem na luta sempre e pelo sonho coletivo do socialismo que me serve de grande incentivo.

Aos companheiros da SINDUEPA, meu pedido de perdão pelas ausências e meu compromisso de permanecer em luta pela UEPA.

Aos meus queridos familiares, minha sogra Eglantina, meu sogro Roberto, meus irmãos Keila e José Wilson, meus cunhados Naldo e William, minhas cunhadas Flabénice, Raquel e Marcela a quem agradeço especialmente pelo apoio, pelo suporte, pelo cuidado e carinho com meus filhos durante minhas ausências.

Às queridas Kedima e Rose, pela dedicação à minha família, pela paciência, pelo tempo empreendido em seus dias de labor a fim de me possibilitar as condições materiais e concretas de realizar esse sonho. Jamais esquecerei.

À Joselene e Dalva, pelas análises críticas, pelo carinho, pelos risos, pelo apoio nas horas mais difíceis, sem a amizade e a força dessas mulheres não seria possível.

À Mariana Padilha pela contribuição no levantamento de dados e pela disposição em me ajudar sempre que foi necessário.

Aos estudantes e amigos do PPGED, em especial Michele, Vanessa, Joana, Andréa Solimões, Jennifer, Conce Cabral e Concita pela construção política no percurso do curso, pelo apoio nas horas difíceis.

Ao Colegiado do PPGED por assumir coletivamente a defesa do direito à Licença Maternidade e me permitir prorrogar o curso.

A UEPA, em nome de seus docentes, que lutaram bravamente pelo PCCS que me possibilitou cursar o doutorado licenciada e com bolsa estudo. Meu agradecimento.

RESUMO

A análise a respeito das formas pelas quais o docente do ensino superior sofre as consequências das mudanças no processo de trabalho e de como estas incidem sobre o seu tempo de trabalho e não-trabalho é imprescindível para o conhecimento em torno da realidade atual do trabalho docente nesse nível de ensino. Dessa forma, este estudo investigou: *Quais relações existem entre as políticas públicas federais e estaduais, o trabalho e o tempo livre do docente que atua na UEPA? Com base no Materialismo Histórico-Dialético, este estudo objetivou analisar as repercussões das políticas públicas educacionais no trabalho dos docentes da UEPA, identificando as possíveis interferências que estas possam ter no tempo livre desse profissional.* A pesquisa de campo foi realizada com aplicação de um questionário semiestruturado, contendo trinta e seis questões, organizadas de forma a obter dados relativos ao perfil funcional dos docentes, aos aspectos da realização do trabalho docente na UEPA e a propósito das atividades realizadas no tempo livre dos professores. Os sujeitos foram os docentes efetivos da Universidade do Estado do Pará, que atenderam aos critérios de ter no mínimo cinco anos de trabalho na IES, experiência com pesquisa e/ou extensão e estar em plena atividade docente durante a realização da pesquisa. No centro da discussão, colocou-se o modo de produção capitalista e como este modifica o trabalho transformando-o em trabalho alienado. Apontou-se a questão do tempo destacando a sua historicidade. Trata, conceitualmente, da categoria tempo livre e a estreita relação com o trabalho no sentido de não reforçar a dicotomia provocada pelo modo de produção capitalista que coloca em oposição o par trabalho/tempo livre. Trata da constituição histórica do trabalho docente, as principais alterações e consequências para o trabalho docente no ensino superior, tais como perda de autonomia, intensificação, precarização e mercantilização. Assim, confirmou-se a hipótese inicial deste estudo de que os docentes pouco controlam o tempo de trabalho, extrapolam a carga horária a eles destinada, ocasionando que este adentre outras esferas e espaços da vida social, como a casa, os fins de semana e até mesmo as férias (tempos livres regulamentados). O ritmo de trabalho aumentou, e o controle do trabalhador docente pela instituição onde atua passou a ser maior, em consequência, o tempo livre é usurpado gradativamente do docente, fazendo com que este pouco usufrua de outras atividades de livre escolha. Portanto este estudo é uma contribuição ao debate e às análises da intensificação do trabalho docente, da ampliação da jornada (tempo) de trabalho, do impacto desse processo sobre a qualidade e a quantidade de tempo livre do docente, na perspectiva de provocar as necessárias alterações na carreira do magistério superior no sentido de atender às demandas históricas dessa categoria, assim como provocar reflexões acerca do exacerbado produtivismo acadêmico e de suas consequências para perda de direitos sociais, tais como a saúde e o lazer.

Palavras-Chave: Política Educacional; Ensino Superior; Trabalho Docente; Tempo Livre.

ABSTRACT

The need for an analysis of the ways in which the higher education teacher suffers the consequences of the changes in the work process and how they affect their working time and not work are essential for the knowledge about the current reality of teaching work in this work. level of education. Thus, this study investigated: What relations exist between federal and state public policies, work and free time of the teacher who works at UEPA? Based on the Historical-Dialectical Materialism, this study aimed to analyze the repercussions of public educational policies on the work of UEPA teachers, identifying the possible interferences that these may have in the free time of this professional. Field research as a technique was carried out with the application of a semi-structured questionnaire, containing thirty-six questions, organized in order to obtain data on the teachers' functional profile, aspects of the UEPA's teaching work and on the activities carried out in time free from teachers. In the first stage - exploratory - the bibliographic survey was carried out as a way of mapping the existing production in the area about the conceptual categories. The analysis of the university documents correspond to the organization and evaluation of the teaching work and the distribution of the working day (time) at present. The subjects were the effective teachers of the University of the State of Pará, who met the criteria of having at least five years of work in the HEI; experience with research and / or extension and be in full teaching activity during the realization of the research. At the center of the discussion was placed the capitalist mode of production and how it modifies the work transforming it into alienated work. It was sought to point the issue of time by highlighting its historicity. It deals, conceptually, with the category of free time and the close relationship with the work in the sense of not reinforcing the dichotomy caused by the capitalist mode of production that opposes the work / free time. It deals with the historical constitution of teaching work the main changes and consequences for teaching work in higher education, such as loss of autonomy, intensification, precarization and commodification. This confirms the initial hypothesis of this study in which it affirms that teachers no longer control the working time, extrapolating the workload assigned to it, leaving it in other spheres and spaces of social life, such as home, the weekends and even the holidays (regulated leisure time). The work rate increased and the control of the teaching worker by the institution where it operates became greater, as a result, free time is usurped gradually from the teacher, making this little use of other activities of free choice. Therefore this study is a contribution to the debate and analyzes of the intensification of the teaching work, the extension of the working time (time), the impact of this process on the quality and quantity of free time of the teacher, with the perspective of provoking the necessary changes in the career of the higher magisterium in order to meet the historical demands of this category, as well as to provoke reflections about the exacerbated academic productivism and its consequences for the loss of social rights, such as health and leisure.

Key words: Educational Policy; Higher Education; Teaching Work; Free Time.

RÉSUMÉ

L'analyse des façons dont l'enseignant de l'enseignement supérieur subit les conséquences des changements dans le processus de travail et comment ceux-ci affectent leur temps de travail et le non-travail, est essentielle pour la connaissance de la réalité actuelle du travail d'enseignement à ce niveau d'éducation. Ainsi, cette étude a examiné: quelles relations existent entre les politiques publiques fédérales et étatiques, le travail et le temps libre de l'enseignant qui travaille à l'UEPA? Basée sur le matérialisme historico-dialectique, cette étude visait à analyser les répercussions des politiques éducatives publiques sur le travail des enseignants de l'UEPA, en identifiant les interférences possibles qu'elles pourraient avoir dans le temps libre de ce professionnel. La recherche de terrain a été réalisée avec l'application d'un questionnaire semi-structuré, contenant trente six questions, organisé afin d'obtenir des données sur le profil fonctionnel des enseignants, les aspects de l'accomplissement du travail pédagogique dans l'UEPA et sur les activités menées en temps libre. des enseignants. Les sujets étaient la faculté effective de l'Université d'État du Pará, qui répondait aux critères d'avoir au moins cinq ans de travail dans l'IES, une expérience de recherche et / ou de vulgarisation et d'être pleinement engagé dans l'enseignement pendant la recherche. Au cœur de la discussion était le mode de production capitaliste et comment il modifie le travail et le transforme en travail aliéné. La question du temps a été soulignée soulignant son historicité. Il traite, conceptuellement, de la catégorie du temps libre et de la relation étroite avec l'œuvre dans le sens de ne pas renforcer la dichotomie provoquée par le mode de production capitaliste qui oppose le couple travail / temps libre. Il traite de la constitution historique du travail d'enseignement, des principaux changements et conséquences pour l'enseignement dans l'enseignement supérieur, tels que la perte d'autonomie, l'intensification, la précarisation et la marchandisation. Ainsi, l'hypothèse initiale de cette étude a été confirmée que les enseignants ne contrôlent pas le temps de travail, extrapolent la charge de travail qui leur est assignée, l'amenant à entrer dans d'autres sphères et espaces de la vie sociale, comme la maison, les week-ends et même les vacances (temps de loisir réglementé). Le taux de travail a augmenté, et le contrôle de l'enseignant par l'institution où il travaille devient plus grand, par conséquent, le temps libre est usurpé progressivement de l'enseignant, lui faisant profiter d'autres activités de libre choix. Par conséquent, cette étude est une contribution au débat et aux analyses de l'intensification du travail d'enseignement, de l'extension de la journée de travail, de l'impact de ce processus sur la qualité et le temps libre de l'enseignant en vue de provoquer les changements nécessaires dans la carrière du magistère supérieur afin de répondre aux exigences historiques de cette catégorie, ainsi que de provoquer des réflexions sur le productivisme académique exacerbé et ses conséquences sur la perte des droits sociaux, tels que la santé et les loisirs.

Mots-clés: Politique éducative; Enseignement supérieur ; Travail d'enseignement ; Temps libre

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: <i>Campi</i> da Universidade do Estado do Pará (UEPA)	19
Quadro 2: Flexibilizações no sistema de relações de trabalho do Brasil.....	71
Quadro 3: Universidades segundo a dependência administrativa no período 1980 – 1996	115
Quadro 4: Relação das universidades estaduais por região e unidade federativa.....	116
Quadro 5: Situação dos estados quanto à vinculação de recursos nas constituições estaduais para MDE e subvinculação para o ensino Superior.....	120
Quadro 6: Cursos Interiorizados por <i>campus</i> durante 2008-2013.....	144
Quadro 7: Evolução das ações de pesquisa e pós-Graduação.....	146
Quadro 8: Lista de Cursos Presenciais Ofertados pela UEPA.....	151
Quadro 9: Lista de Cursos Stricto Sensu da UEPA – 2017.....	152
Quadro 10: Quantidade de Bolsas Produtividade (PQ) em curso do CNPq por instituição no estado do Pará - 2017	153
Quadro 11: Demonstrativo da lotação de professores efetivos e temporários. UEPA. Curso de Enfermagem –2010 e 2011.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação matrículas dos cursos de graduação presenciais/função docente em exercício das universidades estaduais segundo a unidade da federação	125
Tabela 2: Total de Docentes em Exercício das universidades estaduais segundo o Grau de Formação (TD) por região e unidade da federação	127
Tabela 3: Total de Docentes em Exercício das universidades estaduais segundo o regime de trabalho por região e unidade da federação	130
Tabela 4: Total de Docentes em exercício segundo o regime de trabalho por unidade da federação e instituição universitária estadual – 2015	132
Tabela 5: Evolução de matrícula total nos <i>campi</i> da capital e interior / 1995-2007	140
Tabela 6: Programa de apoio e desenvolvimento às atividades de extensão: histórico, ações e registro. Período: 2008 -2013	154
Tabela 7: Distribuição da carga horária em relação ao trabalho docente informada pelos sujeitos da pesquisa 2016-2017	170
Tabela 8: Atividades realizadas pelos docentes com extrapolação de carga horária registradas no Currículo Lattes referentes ao ano de 2016	172
Tabela 9: Atividades realizadas pelos docentes sem extrapolação de carga horária registradas no Currículo Lattes referentes ao ano de 2016	174
Tabela 10: Atividades indicadas como as que mais dispendem tempo do professor	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência de excedência diária da CH de trabalho	189
Gráfico 2: Três principais motivos que causam a excedência de CH pelos docentes.....	190
Gráfico 3: Horas trabalhadas em casa durante a semana (dias úteis)	191
Gráfico 4: Horas destinadas à atividades laborais nos fins de semana.....	193
Gráfico 5: Atividades realizadas pelos docentes no tempo livre não relacionadas ao trabalho docente na UEPA.....	197
Gráfico 6: Atividades realizadas pelos docentes nos últimos 24 meses no seu tempo livre.....	198
Gráfico 7: Grau de concordância dos docentes sobre a relação tempo de trabalho e tempo livre.....	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN – Conselho Universitário
DE – Dedicção Exclusiva
EaD – Educação a Distância
FAPESPA – Fundação de Amparo à Pesquisa do Pará
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IPAM – Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROEX – Pró-reitoria de Extensão
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação
PROPESP – Pró-reitoria de Pesquisa
PT – Partido dos Trabalhadores
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCH – Teoria do Capital Humano
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UES – Universidades Estaduais
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNAMA – Universidade da Amazônia
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	17
1.1 Hipótese	27
1.2 Objetivos.....	28
1.3 Referencial teórico-metodológico	29
II AS CONDIÇÕES DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: O TRABALHO EXCEDENTE E O FURTO DO TEMPO LIVRE	38
2.1 O trabalho no sistema capitalista: a força de trabalho e o processo de valorização do capital	39
2.2 O tempo social e a contabilidade do capital	49
2.3 As implicações da relação capital-trabalho para o tempo livre	60
III AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS CONFIGURAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE: A QUESTÃO DA INTENSIFICAÇÃO.....	76
3.1 As consequências da relação capital-trabalho para o trabalho docente: delineando os caminhos da intensificação e precarização.....	77
3.2 As reformas educacionais e a diversificação e a diferenciação das IES: abertura para privatização no Governo FHC (1995-2002)	89
3.3 As reformas do ensino superior de Lula e Dilma: 13 anos de precarização e intensificação do trabalho docente.....	97
3.3.1 O modo petista de governar	98
3.3.2 As reformas instituídas por Lula e Dilma para o ensino superior.....	104
IV A UEPA NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR	112
4.1 As universidades estaduais no Brasil: assimetrias e disparidades regionais	112
4.2 UEPA: universidade em (des)construção	135

4.2.1 <i>Caracterização do perfil institucional da UEPA: limites e avanços para sua consolidação</i>	135
4.2.2 <i>Plano de Cargos, Carreira e Salário: caminhos para consolidação da carreira do magistério superior público do estado do Pará</i>	155
V SOBRE O TEMPO DE TRABALHO, O NÃO-TRABALHO E O NÃO-TEMPO DOS DOCENTES DA UEPA	163
5.1 O processo da pesquisa de campo e o perfil dos docentes	164
5.2 A Organização do tempo do trabalho docente na UEPA: relações entre o ensino-pesquisa-extensão	165
5.3 O trabalho docente intensificado na UEPA	180
5.3.1 <i>A intensificação do trabalho docente na UEPA: relações entre as novas e as velhas atribuições</i>	180
5.3.2 <i>O tempo e o espaço de trabalho dos docentes da UEPA: o desaparecimento da Jornada de 40 horas</i>	188
5.4 Implicações da intensificação do trabalho docente na UEPA ao gozo do tempo livre dos professores	193
5.5 O “furto” do tempo livre e a posição dos docentes	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	234

I INTRODUÇÃO

Inicialmente, é válido explicar que a aproximação com o tema estudado se deu em virtude do envolvimento dessa pesquisadora no debate acerca das políticas públicas desde sua formação inicial, em que os temas das políticas públicas de educação e de lazer e do tempo livre foram objetos de suas primeiras inserções na pesquisa. A formação no Mestrado em Educação, na Linha de Políticas Públicas, possibilitou a ampliação de conhecimentos acerca das influências e das determinações do modo de produção capitalista na configuração das políticas públicas, em especial as políticas públicas educacionais.

Com o ingresso na docência no ensino superior, a partir do ano de 2008, e a ministração de disciplinas como Estudos do Lazer e Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer, foi possível reencontrar o debate acadêmico acerca do tempo livre ao mesmo tempo em que, como docente, passou a se defrontar com os dilemas gerados pelas políticas educacionais para o ensino superior e em especial para o trabalho docente.

O conjunto de atividades concernentes à função docente no ensino superior, tais como orientação e correção de trabalhos acadêmicos, produção bibliográfica, acompanhamento e orientação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, atividades administrativas de coordenação, coordenação de eventos, dentre outras, adentrou a rotina diária da pesquisadora ao ingressar na Universidade do Estado do Pará (UEPA), alterando drasticamente a relação com o tempo livre. É nesse contexto que se iniciam a necessidade e o interesse pessoal em buscar analisar os nexos entre as políticas educacionais, o trabalho docente e o tempo livre.

Além disso, a realidade da organização do tempo da docente da UEPA contribuiu para o interesse no estudo, pois a situação de intensificação pode estar agravada pelo fato de que não há uma carreira com dedicação exclusiva que atenda a todos os docentes, pelos baixos salários que impõem a necessidade de mais de um vínculo profissional entre os docentes e pelas exigências na carga horária que se encontra bastante desequilibrada em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A implantação do ensino superior, no Estado do Pará, foi caracterizada pela criação de fundações e escolas obedecendo às características de criação do ensino superior no restante do país. As primeiras instituições datam do início do século XX, quais sejam: a Faculdade Livre de Direito, criada em 1902 e transformada em

Faculdade Estadual em 1931; a Faculdade de Farmácia (1903); a Escola Livre de Odontologia (1914); a Escola de Agronomia e Veterinária (1918); a Faculdade de Medicina (1919); a Escola Livre de Engenharia (1931); a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (1947); a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1948); a Escola de Serviço Social (1950), a Escola de Química, criada em 1920, mas, tendo suas atividades paralisadas em 1931, só retornou a funcionar em 1956 (CHAVES *et al.*, 2011).

A tentativa de criação da primeira universidade, no Estado do Pará, ganhou força após o processo de federalização das faculdades de Medicina, Direito e Farmácia, ocorrido em 1950. Em 2 de julho de 1957, foi então criada a Universidade do Pará, sendo incorporada, processualmente, pelas faculdades mencionadas anteriormente, com exceção da Escola de Agronomia da Amazônia. Essa universidade ficou sob a responsabilidade da união, passando a integrar a rede universitária federal (CHAVES *et al.*, 2011).

Em 1944, foi criada a Escola de Enfermagem, que funcionava somente na capital do Estado e que, assim como Escola de Agronomia, também não passou a fazer parte da Universidade do Pará. Dessa forma, a Escola de Enfermagem manteve-se sob a responsabilidade do governo estadual, sendo subordinada ao Departamento de Saúde do Estado, e foi sucedida como Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES) pela criação, em 1961, da Fundação Educacional do Pará (FEP).

A FEP foi criada por meio da Lei 2.395, de 29 de novembro de 1961, como uma instituição sem fins lucrativos, com autonomia didática, administrativa e financeira, vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Pará. Até a criação da UEPA, por meio da Lei Estadual 5.747, de 18 de maio de 1993, a FEP foi o órgão responsável pela política dos então ensinos de 2º e 3º graus no Estado, abrigou: a Escola de Enfermagem, que passou a se chamar Escola de Enfermagem Magalhães Barata; a Escola Superior de Educação Física, criada em 1970; a Faculdade de Medicina, criada em 1976; a Faculdade de Educação, fundada em 1983; e o Instituto Superior de Educação Básica, implantado em 1989 (UEPA, 2007).

A UEPA pode ser considerada uma universidade ainda em construção, com 23 anos de efetiva criação, nasceu da fusão das faculdades e escolas antes mencionadas. Possui, na sua estrutura organizacional, três Centros: o Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

(CCBS) e o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT). Desde a sua criação, passou por um processo de expansão, chegando a atingir atualmente 20 *campi*, sendo 15 no interior e 5 na capital, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1. *Campi* da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Localização	<i>Campus</i>/Município
CAPITAL	<i>Campus</i> I – Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE
	<i>Campus</i> II – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS
	<i>Campus</i> III – Educação Física – CCBS
	<i>Campus</i> IV – Enfermagem – CCBS
	<i>Campus</i> V – Centro de Ciências Naturais e Tecnologia – CCNT
INTERIOR	<i>Campus</i> VI – Paragominas
	<i>Campus</i> VII – Araguaia
	<i>Campus</i> VIII – Marabá
	<i>Campus</i> IX – Altamira
	<i>Campus</i> X – Igarapé-Açu
	<i>Campus</i> XI – São Miguel do Guamá
	<i>Campus</i> XII – Santarém
	<i>Campus</i> XIII – Tucuruí
	<i>Campus</i> XIV – Moju
	<i>Campus</i> XV – Barcarena
	<i>Campus</i> XVI – Redenção
	<i>Campus</i> XVII – Vigia
	<i>Campus</i> XVIII – Cametá
	<i>Campus</i> XIX – Salvaterra
	<i>Campus</i> XX – Castanhal

Fonte: UEPA (2007).

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015 (INEP, 2016), a UEPA possui no seu quadro de funcionários em exercício/afastados o número de 1.278 técnicos administrativos e 1.316 docentes. Em relação a matrículas, possui 12.604 matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, distribuídas

em 28 cursos, 370 matrículas de pós-graduação *lato sensu* e 418 matrículas de pós-graduação *stricto sensu* distribuídas em oito programas e nove cursos.

Em estudo realizado por Tavares (2011), acerca das condições de trabalho dos docentes na UEPA, ficou comprovado que a expansão dessa instituição ocorreu por meio do processo de exploração dos trabalhadores docentes e da flexibilização das relações de trabalho, excluindo-se da formação dos estudantes a pesquisa e a extensão. A pesquisa mostrou que o desenvolvimento da carreira docente se deu com ênfase nos baixos salários, na ausência de uma política efetiva para fixação dos docentes nos *campi* do interior e na ausência da dedicação exclusiva como regime necessário para o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, realidade essa que também atinge professores da capital que, por vezes, têm que se deslocar para o interior para atender às demandas da instituição, em virtude da defasagem do número do quadro docente ainda reduzido, o que será evidenciado mais à frente, em capítulo específico.

Dessa forma, pode-se dizer que as atuais condições em que se encontram o trabalho docente e suas implicações para o tempo livre do professor merecem atenção e aprofundamento.

Neste debate, também é importante considerar que as políticas educacionais geradas a partir da década de 1990, no Brasil, vêm sendo marcadas pela vinculação da educação às demandas do mercado. As mudanças no padrão de acumulação capitalista, geradas pela transformação tecnológica e pelas transformações no mundo do trabalho, aumentaram o processo de exploração do trabalhador, exigindo-lhe uma formação educacional voltada à produtividade. O novo trabalhador que a escola deve formar busca atender “a perspectiva do indivíduo flexível e polivalente, portador de habilidades e competências adaptadas às necessidades do mercado de trabalho” (FONSECA, 2009, p.42), mas induzido a não questionar o processo de deterioração de suas condições de trabalho e das relações trabalhistas, caracterizadas pela perda de direitos conquistados historicamente na luta de classes.

A educação superior neste contexto também ganhou outra configuração, sendo cada vez mais atrelada ao mercado de trabalho, focalizando habilidades e aptidões que tornem os trabalhadores flexíveis e polivalentes. Esta articulação é reforçada pela consideração do currículo de conhecimentos baseados no novo modelo de produção e do desenvolvimento de programas que priorizem as práticas

de trabalho, os avanços tecnológicos e os aspectos econômicos relativos ao aumento da produtividade e da empregabilidade¹. Além disso, a política de educação superior atual demonstra sintonia com as orientações dos organismos internacionais ao dar extrema ênfase ao ensino a distância, ao adotar esquemas de gestão empresarial imputados ao trabalho docente, ao continuar a deduzir dos recursos da educação o pagamento de aposentados, ao fomentar as fundações de apoio instituindo um poder paralelo na forma de gerenciar os recursos e, fundamentalmente, ao buscar transformar as universidades públicas em organizações sociais, isto é, em organizações públicas não estatais.

Os estudos de Oliveira (2004), Maués (2010) e Bosi (2007) demonstram que tais mudanças, oriundas do processo de reforma que o Estado brasileiro vem sofrendo para atender a lógica capitalista e neoliberal, vêm impactando de forma bastante agressiva o trabalho docente. Para Maués (2010), o docente, como uma das categorias protagonistas na universidade, tem seu trabalho cada vez mais intensificado, precarizado e flexibilizado por meio da ampliação do quadro de substitutos, da relação desproporcional entre o aumento de vagas discentes na universidade e o aumento do quadro docente, pela naturalização do produtivismo acadêmico, pelos processos regulatórios provocados por sistemas de avaliação meritocráticos, pelo aumento das metas das taxas de conclusão, dentre outros fatores.

No que tange ao processo de intensificação do trabalho docente, Bianchetti e Machado (2007) apontam a interferência concreta das políticas educacionais no tempo para produção de conhecimento dos docentes que atuam na pós-graduação, isto é, os processos de racionalização do trabalho atingiram a universidade sob o espectro de “mais produção em menos tempo”, inculcando uma lógica de produtividade, que, por sua vez, gera competitividade entre os docentes, sofrimento, adoecimento e falta de controle do seu tempo de trabalho e não-trabalho.

Ao contrário do que se pode imaginar, a diminuição do tempo para produção acadêmica não tem representado a diminuição da jornada (ou tempo) de trabalho

¹ Utiliza-se aqui a concepção adotada por Oliveira de que a empregabilidade corresponde “à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou encontrarem novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de resposta às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo” (2003, p.76). Oliveira (2003), baseada na concepção apresentada por Leite (1997), demonstra que este conceito responsabiliza os sujeitos pelo seu desemprego, pouco explicando ou explorando as determinações de como este é produzido na sociedade atual. Nessa perspectiva, é dada à educação a responsabilidade, função social, de responder a tais demandas do mercado.

para o docente. Ao invés disso, ela é ampliada tanto em extensão quanto na intensidade de trabalho, como é demonstrado a seguir:

pensava-se uma década atrás que os artefatos tecnológicos seriam responsáveis por um tempo maior de ócio ou lazer e propiciariam a redução da jornada de trabalho (De Masi, 1999). Porém, tal previsão mostrou-se equivocada. O ócio esperado tornou-se desemprego e o trabalho informal, precarizado, gerou uma jornada que não precisa ser controlada por relógios-ponto ou chefias, nem precisa de local de trabalho presencial. A vida privada foi invadida; diluíram-se os limites entre o local de trabalho e o lar. Com o suporte das chamadas novas tecnologias o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar, não raro invadindo o tempo do necessário sono (Pereira, 2003; Alvarez, 2004), *full time*, sem direito a hora extra! (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p.04).

A partir do critério de produtividade e de comparação entre os pares, incentivados por processos avaliativos que promovem classificação entre instituições e docentes, instala-se, por meio das políticas educacionais, o aumento da rotina de trabalho no que concerne às atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais equivalem propriamente ao fazer acadêmico (BOSI, 2007). Segundo Maués (2010), a quantidade da produção (textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e Revistas, participação em Banca de Defesa e de Concurso, as disciplinas ministradas na Graduação e na Pós-Graduação) passa a ser balizadora do trabalho docente em detrimento da qualidade do conhecimento produzido.

Esta realidade acaba por provocar novas configurações para a organização do tempo disponível² do trabalhador docente, em que o tempo de trabalho acaba ocupando muitas vezes outros setores da vida do trabalhador que antes eram dedicados às atividades de livre escolha, no seu tempo livre. Ao se reportar a uma pesquisa realizada, Maués retrata esta situação na declaração de um docente:

se não trabalhar nos finais de semana, não dou conta dos meus artigos. No início achava ruim, estranho, hoje estou de bem comigo e decidi que tenho um período no sábado ou no domingo que dedico ao lazer [...] para mim é suficiente, o resto fico no computador e confesso que não me sinto sacrificado com isso, pois sei que o resultado será prazeroso (2010, p.153, grifo da autora).

² Para Mascarenhas, “tal expressão categorial se refere ao tempo total da sociedade e de seus indivíduos associados destinados tanto para fins produtivos como para satisfação de variadas aspirações” (2006, p.101).

Tal afirmação faz lembrar o fato de que o tempo livre, como tempo social nos marcos do capitalismo, vem sendo compreendido ou como o tempo destinado ao divertimento, descanso e recuperação para o trabalho (DUMAZEDIER, 1980) ou como o único meio de o ser humano alcançar a felicidade (DE MASI, 1999). A primeira visão expressa aceitação e uma forma de convívio com o capital em que o trabalhador submete-se em todo o seu tempo às necessidades e aos interesses do lucro, seja por meio da recuperação de suas forças para aumento da produção, seja pelo tempo destinado ao consumo das mercadorias que produz. A segunda visão coloca o tempo livre (e o lazer que pode ser usufruído nesse tempo) em completa oposição ao trabalho, concebendo-o como o grande responsável por resolver ou minimizar as frustrações geradas pelas péssimas condições de vida que o trabalho alienado provoca (PADILHA, 2000).

As duas percepções são problemáticas para a superação do modo de produção capitalista pela classe trabalhadora que só pode ocorrer pela recuperação da noção de trabalho como atividade “indispensável à existência do homem” (MARX, 2012, p.66), isto é, como “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2012, p.67). Pode-se dizer, assim, que a criação de tempo livre está relacionada à diminuição do tempo dedicado ao trabalho socialmente útil em que o *tempo livre* é “*tempo não exigido para a subsistência imediata*” (MARX, 2011, p.530, grifos nossos). Sobre isso, Antunes afirma:

Como o sistema global do capital dos nossos dias abrange também as esferas da *vida fora do trabalho*, a *desfetichização da sociedade do consumo* tem como condição imprescindível a *desfetichização do modo de produção* das coisas. O que torna a sua conquista muito mais difícil, se não se inter-relaciona *decisivamente* a ação pelo *tempo livre* com a luta contra a lógica do capital e a vigência do *trabalho abstrato* (2001, p.22, grifos do autor).

Neste aspecto, cabe retomar a relação de unidade apontada por Kosik ao referir-se ao “reino da necessidade” e ao “reino da liberdade”:

A liberdade não se revela ao homem além das fronteiras da necessidade, como um autônomo *independente* em face do trabalho; surge do trabalho como de um pressuposto necessário. O agir humano não está dividido em dois campos autônomos, um independente do outro e reciprocamente indiferentes, um que é a encarnação da liberdade e outro que é o campo da ação da necessidade. [...] O agir humano objetivo que transforma a natureza e nela inscreve significados, é um processo *único*, cumprido por

necessidade e sob pressão de uma finalidade exterior, mas que *ao mesmo tempo* realiza os pressupostos da liberdade e da livre criação (2002, p.208, grifos do autor).

Kosik (2002) ressalta que as aparentes divisão e independência entre liberdade e necessidade são um produto histórico da divisão social do trabalho, gerado pelo capital, que põe em polos opostos trabalho e liberdade. Nesse caso, é importante dizer que, para o autor, a “criação de um *tempo* livre como dimensão qualitativamente nova da vida humana se conjuga com a criação de uma *sociedade livre*” (KOSIK, 2002, p.208, grifos do autor). Na sociedade capitalista, a conformação do tempo livre regulamentado em férias organizadas ou fins de semana remunerados são, na acepção marxiana da organização do trabalho, completamente estranhadas, são o produto histórico gerado na luta de classes que culminou com a redução da jornada de trabalho.

O debate, ensejado por Marx (2012), acerca da apropriação do tempo do trabalhador pelo capital coloca em pauta a necessidade também de refletirmos sobre como a subsunção do trabalho docente ao capital influencia no processo de *fruição do tempo livre* e no modo pelo qual o trabalhador docente vem perdendo/exercendo esse direito.

No que tange a essa questão do *direito ao gozo do tempo livre*, Peixoto explica que,

No eixo desta relação estrutural que orbita em torno das disputas pelas forças produtivas, encontra-se a disputa pelo direito de usufruto da riqueza socialmente produzida: o tempo livre decorrente do desenvolvimento das forças produtivas, e nele, o direito de usufruir do conhecimento que a humanidade produziu (2011, p.340).

Diante do exposto, é possível concordar com a afirmação de Cunha (1987) de que a quantidade (mas também a qualidade) de tempo livre do trabalho que a classe trabalhadora usufruirá depende do grau de organização, autonomia e poder que conquistar. Nesse caso, tal conquista deve se dar na luta “pelo direito ao trabalho reduzido e pela ampliação do tempo fora do trabalho (o chamado tempo livre), sem redução de salário” (ANTUNES, 2001, p.24).

Compreende-se, assim, que a análise das formas pelas quais o docente do ensino superior sofre as consequências das mudanças no processo de trabalho e de como estas incidem sobre o seu tempo de trabalho e não-trabalho é imprescindível

para o conhecimento sobre a realidade atual do trabalho docente nesse nível de ensino. Dessa forma, destaca-se a pergunta central que orientou o estudo: **Quais relações existem entre as políticas públicas federais e estaduais, o trabalho e o tempo livre do docente que atua na UEPA?**

No sentido de melhor aprofundamento do problema, esta investigação se orientou também por questões subsidiárias, quais sejam:

- Quais as estratégias utilizadas para operacionalização das políticas educacionais federais e estaduais que alteraram significativamente a rotina de trabalho docente? A partir de tais mecanismos, o docente tem conseguido exercer controle do seu tempo de trabalho e não-trabalho? Como está organizado o seu tempo de trabalho a partir das medidas adotadas?
- Quais têm sido as finalidades destinadas pelo docente ao seu tempo livre regulamentado?
- Quais as possíveis relações entre as atividades realizadas no tempo livre com as atividades de trabalho?
- Quais atividades, tarefas e atribuições ensejadas pela política educacional, que estão relacionadas ao trabalho docente, que mais e que menos interferem no tempo livre regulamentado do docente?
- Como as atividades decorrentes das políticas educacionais ocupam o docente e alteram o seu tempo livre?
- Como os docentes avaliam a interferência da rotina de trabalho no tempo destinado para atividades livres?

Espera-se que tais questionamentos levem a um processo de análise das possíveis imbricações postas entre trabalho docente e tempo livre em tempos de políticas educacionais neoliberais. Pois, embora se encontre produção no campo do trabalho docente tendo como referência o marco do capitalismo/neoliberalismo, tais como os estudos já citados anteriormente, os quais versam sobre a saúde e o adoecimento docente e as novas configurações para o trabalho docente, impostas pelo modelo de produção vigente, ainda permanece pouco analisado como este processo repercute no tempo liberado do trabalho do docente da educação superior.

No âmbito das universidades públicas do Estado do Pará, em especial a UEPA, não se identificaram estudos que versem sobre a incidência das políticas educacionais sobre o tempo livre dos docentes. Embora alguns estudos sobre a

UEPA e a UFPA apresentem indícios ao analisarem o processo de trabalho, a intensificação e a precarização do trabalho docente, tais como os estudos de Campos (2011), Farias (2010), Mota Júnior (2011), Monte (2010), Tavares (2011), ainda consideramos que o conhecimento sobre a realidade com relação ao trabalho docente na UEPA apresenta lacunas e poucas incursões.

Conforme é apontado por Oliveira, “na atualidade novas questões são trazidas ao debate” (2004, p.1128). Dessa forma, as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego também chegam à docência e ao tempo de não-trabalho do docente.

Segundo Navarro, é possível concluir que:

as mudanças até agora observadas no universo do trabalho como forma de respostas à crise estrutural do capital é que velhos mecanismos de acumulação – como o aumento da jornada de trabalho e as diferentes modalidades de trabalho precário – vêm sendo retomados e colocados em prática junto com novos mecanismos de exploração de trabalho, configurando, para usar a expressão de Alves (2000), um “novo e precário mundo do trabalho” onde o tempo é cada vez mais regido pelo tempo de trabalho (tempo do capital) em prejuízo de um “*tempo verdadeiramente livre*” (2006, p.67-68).

Assim, por entender que o debate a respeito da ampliação do tempo livre ou do *gozo do tempo livre* pela classe trabalhadora é crucial para o processo de transformação das relações de trabalho e do modo de produção capitalista e, ainda, conforme aponta Marx (2012), por entender que a criação de uma jornada normal de trabalho é mola propulsora da luta de classes, compreende-se este tema como de extrema relevância para a organização dos trabalhadores da educação, em especial, dos docentes que atuam no ensino superior, mas que ainda se ressentem de estudo aprofundado. É sob esta compreensão que se identifica a nova contribuição deste estudo para as análises da reestruturação do trabalho docente na atualidade.

No que diz respeito à contribuição social desta pesquisa, reafirma-se a contribuição para a organização dos trabalhadores da educação, assim como para a possibilidade de comprovação de que a categoria docente universitária vem sendo usurpada do “***direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre, que permite a produção e o usufruto da arte, da literatura, da música; daquilo que convencionamos chamar de cultura***” (PEIXOTO, 2011, p.341, grifos da autora).

Nas análises da intensificação do trabalho docente, da ampliação da jornada (tempo) de trabalho, o impacto desse processo sobre a qualidade e a quantidade de

tempo livre do docente poderá contribuir com os debates acerca das necessárias alterações na carreira do magistério superior no sentido de atender às demandas históricas dessa categoria, assim como provocar reflexões acerca do exacerbado produtivismo acadêmico e de suas consequências para a perda de direitos sociais, tais como a saúde e o lazer.

1.1 – Hipótese

Nos últimos 10 anos, a educação superior e a Universidade Pública vêm sofrendo intensas modificações em sua função social, ocasionadas pelo projeto neoliberal em vigor no país, e, por consequência, em sua estrutura política, pedagógica, de condições de oferta e do trabalho docente.

Estudos anteriores (BOSI, 2007; MANCEBO, 2007; MAUÉS, 2010; SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009) demonstram que o trabalho docente é um dos principais elementos do ensino superior que vem sendo alterado pelas políticas públicas educacionais. Ao analisar estes estudos e os demais já citados anteriormente, é possível notar que o tempo do trabalhador docente é um dos elementos mais atingidos pelas políticas educacionais, tendo no processo de intensificação e precarização do trabalho docente sua principal causa. Por vezes, é possível encontrar nos estudos já citados, em especial nos de Farias (2010), Maués (2010), Mota Júnior (2011), passagens nas quais os docentes revelam que têm seu tempo de trabalho modificado e prolongado em virtude do produtivismo acadêmico impelido pela lógica neoliberal, que tem nas instituições governamentais e nas agências de fomento à pesquisa seus principais representantes.

Os resultados apresentados por essas pesquisas, no que diz respeito à intensificação e à precarização do trabalho docente, possibilitaram levantar a hipótese de que as políticas públicas têm provocado mudanças no processo de trabalho docente que geram tanto a intensificação quanto uma extensão/prolongamento na jornada de trabalho dos docentes e que, por sua vez, vem ocupando outros tempos da vida desse profissional. Identificou-se, *a priori*, que o tempo livre do docente da educação superior vem sendo preenchido pelas atividades que são demandadas desses professores, em função da necessidade de atenderem as exigências postas pela Instituição onde atuam, no que tange tanto ao processo de ensino, pesquisa e extensão, como ao de gestão, e pelas agências de fomento, as quais financiam projetos, eventos, bolsas, dentre outros.

A partir dos pressupostos apresentados por Dal Rosso (2008) de que, na atualidade, a combinação entre a introdução de novas tecnologias e as mudanças organizativas nos processos de trabalho conforma o decurso da intensificação do trabalho, subjugando o trabalhador, pôde-se inferir que os docentes não mais, ou pouco, controlam o tempo de trabalho, extrapolando a carga horária a ele destinada, o que favorece a entrada deste em outras esferas e espaços da vida social, como a casa, os fins de semana e até mesmo as férias (tempos livres regulamentados). O ritmo de trabalho aumentou, e o controle do trabalhador docente pela instituição onde atua passou a ser maior. Em consequência, o tempo livre é usurpado gradativamente do docente, fazendo com que este pouco usufrua de outras atividades de livre escolha.

1.2 – Objetivos

Objetivo geral

- Analisar as repercussões das políticas públicas educacionais no trabalho dos docentes da UEPA, identificando as possíveis interferências que estas possam ter no tempo livre desse profissional.

Objetivos específicos:

- Elencar as políticas públicas educacionais para o ensino superior que induziram modificações na rotina de trabalho e no processo de distribuição do tempo do docente da UEPA;
- Identificar os mecanismos de controle do trabalho do docente da UEPA que incidem no seu tempo de trabalho e não-trabalho;
- Analisar como vem ocorrendo o gozo do tempo livre regulamentado do docente e os nexos existentes com o seu processo de trabalho;
- Caracterizar as interferências e as incidências do trabalho desenvolvido pelos docentes da UEPA ao usufruto do tempo livre;
- Analisar a percepção do docente que atua na UEPA sobre as alterações sofridas no processo de trabalho e suas consequências para o gozo do tempo livre.

1.3 – Referencial teórico-metodológico

Este estudo partiu da compreensão marxiana de que o trabalho é ação criadora, é atividade vital para constituição da humanidade. Para Marx, o trabalho é “é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna da vida humana” (2012, p.67-68), mas que sob a égide do capital é separado de seu criador e torna-se estranho a ele.

Ao sofrer valoração no capitalismo, o trabalho assalariado, alienado, impede o trabalhador de se reconhecer no processo de criação e o coloca como mero instrumento da produção. Tal condição põe trabalhadores e o processo de trabalho em constante confronto, levando muitas vezes este trabalhador à fuga, ao adoecimento e ao sofrimento (NAVARRO, 2006). É comum, por parte do trabalhador, no seu tempo de não-trabalho, a busca pela satisfação não encontrada no trabalho ou, mesmo, apenas a recuperação de suas forças para a volta ao trabalho. Esta situação, consequência de relações de produção nas quais as forças produtivas são privatizadas, confirmam-se como o impedimento do usufruto pela classe trabalhadora das riquezas produzidas pela humanidade, principalmente, aquelas difundidas no âmbito da cultura (PEIXOTO, 2006).

A perspectiva que se objetivou construir neste estudo para o trabalho e sua relação com o tempo livre é de que estes se entrecruzam dialeticamente na luta de classes e que é necessário recuperar o sentido humanizador do trabalho para que a humanidade possa ter acesso à vivência plena do “*reino da liberdade*”. Dessa forma, pode-se afirmar que, na acepção marxista,

princípios éticos como a democracia, a liberdade, a autoconsciência, etc. somente entrarão universalmente em vigor quando estiver em efetivo funcionamento um novo sistema de metabolismo social, no qual prevaleça uma produção regulada pelos trabalhadores associados e dirigida para o atendimento das reais necessidades humanas, numa sociedade onde o exercício do trabalho possa se concretizar como uma atividade livre e autônoma, baseada na apropriação generalizada e criativa do *tempo disponível* (MASCARENHAS, 2006, p.101).

Este estudo também considerou que o trabalho docente, no contexto do capital, como apontado por Maués (2006), configura-se como trabalho imaterial³ e

³ Neste caso, refere-se a uma das possibilidades de existência da produção não material que diz respeito às atividades em que o produto não é separável do ato da produção (MARX, 2004).

que está relacionado como meio pelo qual se dissemina e reproduz a lógica capitalista. Neste sentido, o trabalho docente torna-se precarizado quando é reconfigurado para atender as demandas do mercado e o docente perde sua autonomia no processo de elaboração e criação.

Além disso, o processo de intensificação e flexibilização do trabalho docente e a lógica produtivista estabelecida nas atuais políticas educacionais para o ensino superior têm retirado do docente o controle de seu tempo de trabalho, o que pode configurar, dentre outras consequências, a perda do direito de vivenciar as riquezas culturais produzidas pela humanidade no tempo livre do trabalho (PADILHA, 2000).

Como referência conceitual, se utilizou, neste estudo, a partir de um processo contínuo e dialético, as categorias *Trabalho*, *Trabalho Docente*, *Políticas Públicas* e *Tempo Livre* a partir das análises já empreendidas por autores como Bianchetti Machado (2007), Frigotto (2003), Harvey (2006), Marx (2012; 2008), Mascarenhas (2005), Maués (2006), Mészáros (2007), Padilha (2000), Peixoto (2006), Oliveira (2004), Sá (2003; 2009), dentre outros.

Visando alcançar os objetivos traçados e responder a problemática abordada, foram adotados procedimentos teórico-metodológicos que se caracterizam como dinâmicos, pelos quais se buscou ir além da aparência imediata do objeto. O entendimento que orientou este estudo indica que a aproximação teórica do fenômeno deve ir ao encontro de sua realidade concreta a partir da análise de sua estrutura e seu movimento. Isso se torna necessário porque se acredita que a realidade não se apresenta na sua superficialidade e, para que a essência do fenômeno seja revelada, torna-se necessário

ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 2011, p.22).

Esse movimento se justifica pela necessidade de compreensão da problemática traçada, tal qual apontado por Lefebvre, ao afirmar que, “se o real está em movimento, então que nosso pensamento se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição” (1995, p.174).

Dessa forma, o pesquisador põe-se em postura de negar explicações adiantadas ou mesmo a condução por aparências imediatas, a fim de obter uma

leitura global dos acontecimentos, ou seja, compreender a totalidade na qual o objeto é produzido.

Tendo como referência esse pressuposto, os dados obtidos durante o estudo foram considerados como parte de um processo histórico e não como acontecimentos fixos e isolados no mundo. Assim, tomou-se como premissa o princípio da radicalidade na investigação, entendendo que “a coisa em si, a essência [...] é *totalidade de relações e manifestações*. É assim que a apreendemos como real e concreta” (LEFEBVRE, 1995, p.220, grifo do autor).

Para tal, foi feito o diálogo com a referência marxista de análise da realidade. O método concebido por Marx entende que “a investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2013, p. 90).

Tratou-se, assim, de um movimento teórico que buscou explicações de como se desenvolve o trabalho docente na UEPA, bem como, suas repercussões para o tempo livre do professor no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção que lhe correspondem, tendo dessa forma, a categoria totalidade como categoria fundamental. Para tanto, parte-se do entendimento de que o trabalho docente está inserido no contexto de transformação do mundo do trabalho e, como tal, sofre as influências e as consequências das reconfigurações ensejadas ao trabalho pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, sendo ele próprio reconfigurado. Adotou-se, também, a perspectiva de buscar, no processo de investigação e análise, as relações entre o trabalho docente e o trabalho assalariado no âmbito do modo de produção capitalista. Esta opção pauta-se na assertiva de Marx (2008) acerca do seu método de estudo:

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência (2008, p.47).

Também, em segunda análise, buscou-se a compreensão de como se desenvolve no Brasil e no Pará a relação entre o trabalho docente, as políticas

públicas para o ensino superior e o tempo livre do docente. Acolheu-se, para isso, como referência a categoria mediação. Tal como aponta Cury (2000),

A categoria mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (2000, p.43).

Entende-se, assim, que os rumos adotados, tanto do ponto de vista da política nacional para o ensino superior quanto das decisões e dos encaminhamentos no interior da Gestão da UEPA e pelo Governo Estadual, concretizam, pela ação dos sujeitos envolvidos, o ideário neoliberal posto pela base econômica capitalista. Dessa forma, compreende-se que os preceitos neoliberais que atingem e orientam o trabalho docente não ocorrem de maneira mecânica e linear, mas são frutos de processos dialéticos, de relações concretas entre interesses opostos. Portanto, são fruto de processos históricos no contexto da luta de classes.

Essa estratégia de análise torna-se relevante, por entender-se que a dialética materialista “concebe as coisas e os seus retratos conceituais essencialmente em seu nexos, em seu encadeamento, em seu movimento, em seu devir e fenecer” (ENGELS, 2015, p. 51). Marx (1873) utilizou o método dialético para explicar as mudanças importantes ocorridas, na história da humanidade, através dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, procurava seus elementos contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável por sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico, como manifestações decorrentes de modificações presentes no seu nascimento e em seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva e com o intuito de alcançar a apreensão sobre o objeto de estudo proposto, foi utilizada a *pesquisa de campo*. Ela se justifica pela necessidade de “ aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou a pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade” (MINAYO, 2012, p. 61) imergindo no conjunto de situações que a envolve e adotando uma postura aberta diante das revelações com as quais poderá se deparar.

Para o desenvolvimento cronológico da pesquisa, no sentido de dialogar com as questões que a nortearam, o estudo/análise foi desenvolvido em etapas que se

complementaram e interagiram entre si, na perspectiva de organizar as fontes para a coleta de dados e para o exercício de análises. Na primeira etapa – exploratória –, foi realizado o levantamento bibliográfico como forma de mapear a produção existente na área acerca das categorias conceituais buscando estabelecer os nexos existentes entre elas. Também foi feita análise dos documentos da universidade que correspondem à organização e à avaliação do trabalho docente e da distribuição da jornada (tempo) de trabalho na atualidade, quais sejam:

- Estatuto e regimento Geral da UEPA;
- Resolução nº 2339/2011 - Lotação docente – CONSUN/UEPA;
- Instrução Normativa nº 03/2012 – PROGRAD/UEPA;
- Plano de Cargos, Carreira e Salários – Lei n. 6.065, de 10 de agosto de 1997;
- Plano de Cargos, Carreira e Salários – Lei n. 6.839, de 15 de março de 2006;
- Resolução nº 0648/02 – Normas de Avaliação de Desempenho Docente para progressão Horizontal – CONSUN/UEPA;
- Resolução nº 1770/08 – Normas de Avaliação de Desempenho Docente para progressão vertical – CONSUN/UEPA;
- Resolução nº 2796/15 – Regulamenta o Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva – TIDE – CONSUN-UEPA

Na segunda etapa, foi realizada a coleta empírica com aplicação de um questionário semiestruturado, contendo trinta e cinco questões, organizadas de forma a obter dados relativos ao perfil funcional dos docentes, aos aspectos da realização do trabalho docente na UEPA e acerca das atividades realizadas no tempo livre dos professores. O questionário foi construído tendo como referência os princípios apontados pela enquete operária (THIOLLENT, 1985). Nesse caso, a perspectiva de classe fica evidenciada nas questões levantadas, levando o sujeito da pesquisa a descrever e/ou apontar as efetivas condições de trabalho em que se encontram, bem como as implicações delas para o tempo livre do trabalhador docente.

As perguntas contidas no questionário estimulam os respondentes a explorarem o universo das condições de trabalho e de remuneração ligadas às relações de produção capitalistas. Em vez de ser incitado a manifestar apenas sentimentos, afetos ou opiniões, o respondente é convidado a

descrever o que ele conhece a partir da sua própria experiência na vida material. [...] Com a perspectiva de classe que é adotada, o pressuposto de não-neutralidade não é sugerido pelo senso comum ao qual se referem os pesquisadores empiricistas. Sua “tradução” na formulação das perguntas oferece às pessoas interrogadas a possibilidade ou mesmo a necessidade de raciocinar para que seja captada uma informação relevante e não a vaga reação moral baseada na desinformação. O questionário de Marx, implica o pensamento, a faculdade de observação, o raciocínio próprio das pessoas implicadas e eventualmente a discussão coletiva em cada fábrica (THIOLLENT, 1985, p.105-106).

Também foi utilizada, como referência para construção do questionário, a estrutura adotada pelo questionário aplicado na pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO (UFMG/UFPA)⁴. Outra referência adotada foi da proposta tipo orçamento-tempo, de levantamento da disponibilidade de tempo das pessoas, com fins ao planejamento de políticas públicas de lazer desenvolvida por Bramante (1997).

O questionário foi construído a partir das categorias trabalho docente e tempo livre onde na primeira fez-se o levantamento de questões relativas ao dia-a-dia de trabalho dos docentes, evidenciando as condições e o tipo de atividade desenvolvidas pelos sujeitos e a relação com o tempo e espaço utilizado para execução das mesmas. Para a segunda categoria buscou-se evidenciar as formas de desenvolvimento e o tempo disponível para o usufruto do tempo livre dos docentes. Após a elaboração das questões foi realizada uma pré-testagem em que três dos sujeitos da pesquisa responderam ao questionário e indicaram sugestões de alterações. A pré-testagem serviu para reorientar a forma de questionamento e deixar mais claros os objetivos das questões.

O estudo contou, como sujeitos, com os docentes efetivos da Universidade do Estado do Pará, por meio de uma amostra que considerou os três Centros da universidade e a atuação dos docentes tanto na capital, quanto no interior do Estado. Foi definida, inicialmente, uma quantidade de 15 docentes por Centro (entre capital e interior), escolhidos de forma a atenderem aos critérios estabelecidos pelo grau de importância e representatividade para os objetivos deste estudo, quais

⁴ A elaboração do questionário fez parte da primeira meta da pesquisa cujo objetivo foi de realizar uma investigação quantitativa acerca das condições de trabalho e do perfil dos trabalhadores da educação básica, em sete estados brasileiros, contemplando as cinco regiões geográficas. Para atender essa primeira meta o questionário foi aplicado em escolas públicas municipais e estaduais e em instituições de educação infantil conveniadas com o poder público no estado do Pará, no Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

sejam: a) no mínimo, 5 anos de trabalho na IES; b) ter experiência com pesquisa e/ou extensão; e c) estar em plena atividade docente durante a realização da pesquisa.

Após a pré-testagem, o questionário foi enviado aos 45 docentes, por meio de um *e-mail* criado, especialmente, para envio e recebimento desse instrumento de coleta. Posteriormente ao envio do convite e apresentação da pesquisa, 13 docentes aceitaram participar os quais receberam, via *e-mail*, os questionários, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual foram expostos os objetivos da pesquisa. Ao devolverem o questionário devidamente respondido e o TCLE, os professores foram nomeados com o código “P” e com numeração correspondente à ordem de recebimento dos questionários pela pesquisadora.

Na terceira etapa, se realizou a análise do material coletado com o intuito de organizar, por sentidos, conceitos, categorias ou temas, as informações obtidas pelo instrumento. Os dados recolhidos foram sistematizados, com o intuito de organizá-los através de eixos de análises, um exercício que desenvolvemos por meio de procedimentos sistemáticos, a partir de uma interface com o quadro teórico construído durante o desenvolvimento do estudo, orientando-se em uma perspectiva ontológica para conhecer o real determinado.

Durante o processo de análise dos dados, realizaram-se as conexões a partir de categorias analíticas pré-definidas, tais como: Totalidade, Mediação, Contradição. Vale ressaltar que as referidas categorias se relacionam mutuamente, como nos explica Cury:

A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explica pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma análise mais abrangente. [...] A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. [...] Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlazes mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar (2000, p.15).

Por fim, acreditamos que a análise dos dados coletados, sustentada por um referencial teórico-metodológico sólido e coerente com o método proposto, nos

possibilitou responder a questão problema que originou este estudo. Desta forma, cumpriu seu papel social e acadêmico, analisando, provocando reflexões e apontando indicativos sobre o processo de intensificação do trabalho docente promovido pela política educacional atual no gozo do tempo livre do professor que atua no ensino superior, na UEPA.

A presente Tese está organizada nas seções que se seguem, cuja divisão dialogou com o tema estudado, correspondendo o presente fragmento à primeira seção. A segunda discute as condições atuais do trabalho, em especial o trabalho assalariado, diante do avanço do capital. A partir da visão marxiana acerca do processo de valorização do capital por meio da exploração da força de trabalho, demonstra-se a questão da relação trabalho concreto e trabalho abstrato e como o controle do “tempo de trabalho necessário para a produção” é essencial para a criação de valor. Coloca-se no centro da discussão o modo de produção capitalista e como este modifica o trabalho transformando-o em trabalho alienado.

Apontou-se a questão do tempo destacando a sua historicidade. A partir das análises de Mézáros (2007), discute-se a relação intrínseca entre o tempo dos indivíduos e o tempo da humanidade. Abordam-se as condições em que o tempo se manifesta na vida social na era do capital, ressaltando os mecanismos de controle do tempo dos indivíduos e da humanidade utilizados pelo capital por meio do trabalho. Também trata de problematizar o furto do tempo do trabalhador pelo prolongamento e pela intensificação do tempo de trabalho. Para este aspecto, nos valem da análise de Dal Rosso (2008), Antunes (2001), dentre outros.

Também trata-se, conceitualmente, da categoria tempo livre (MARX, 2013), evidenciando a estreita relação entre trabalho e tempo livre com vistas a problematizar a dicotomia provocada pelo modo de produção capitalista que coloca em oposição o par trabalho/tempo livre. Analisa-se como se insere a questão do tempo livre como direito, no contexto da luta de classes, situando as contradições presentes no tempo livre regulamentado.

A terceira seção trata da constituição histórica do trabalho docente, suas características e conformação. São abordadas as principais alterações e consequências para o trabalho docente no ensino superior, tais como perda de autonomia, intensificação, precarização e mercantilização. O trabalhador docente passa a ser visto como mero mediador entre o saber-mercadoria, qual seja, o saber, produto do seu trabalho, é visto como mercadoria, valor de troca no mercado de

trabalho. Como referencial teórico, nos pautamos em Bosi (2007), Guimarães (2014), Lancillotti (2008), Maués (2010; 2015), Moretti (2006) e Oliveira (2007, 2009).

Analisa-se, ainda, as regulações produzidas pelas políticas educacionais em vigor nos períodos de 1995-2002 (Governo Fernando Henrique Cardoso) e 2003-2016 (Governos Lula e Dilma) para o trabalho docente, em especial, para o trabalho docente no ensino superior. Objetivou-se caracterizar as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, assim como o trabalho docente no ensino superior na atualidade a partir de estudos já realizados, tais como: Chaves, Lima e Medeiros (s/d), Lima (2009), Maués (2006; 2008), Oliveira (2004), Campos (2011), Farias (2010), Mota Júnior (2011), Monte (2010), Tavares (2011), Ferreira (2015), Ferreira e Oliveira (2010), Sguissardi (2009), Silva Júnior (2005) e Mancebo (2011).

Na quarta seção, se analisa a UEPA no contexto das universidades estaduais brasileiras, apresentando dados relativos às condições estruturais e acadêmico-administrativas da universidade, enfatizando as condições de trabalho existentes que podem implicar em processos de intensificação do trabalho docente. Traz-se análise dos principais documentos que determinam a organização do trabalho docente na instituição a partir de análise documental das principais alterações institucionais que incidiram e incidem sobre o trabalho docente.

Por fim, a quinta seção traz os resultados da pesquisa empírica, em que se responderam as questões do estudo. Com base na fundamentação teórico-metodológica empreendida ao longo da tese é apresentada a análise dos dados advindos dos questionários em que se mostra as condições e formas de intensificação do trabalho docente na UEPA, seus instrumentos e causas e, por fim, suas decorrências para o usufruto do tempo livre pelos docentes.

II – AS CONDIÇÕES DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: O TRABALHO EXCEDENTE E O FURTO DO TEMPO LIVRE

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2012, p.64-65).

Neste capítulo, tem-se como objetivo discutir as condições atuais do trabalho, em especial o trabalho assalariado, diante do avanço do capital. A partir da visão marxiana acerca do processo de exploração da força de trabalho, analisou-se como se insere a questão do tempo livre como direito e como condição para emancipação humana, no contexto da luta de classes. Isto é, parte-se da compreensão de que quaisquer análises sobre o trabalho docente na atualidade devem considerar as transformações sofridas pelo trabalho humano no contexto do modo de produção em que este é desenvolvido.

A epígrafe que dá início a este capítulo indica que o trabalho é essencial para a sociabilidade humana. É processo que ocorre entre homem e natureza, numa permanente interação em que o homem se apropria da matéria natural para dar a ela uma forma útil para sua própria vida. É, assim, processo que permite ao homem produzir os meios de produção e de subsistência, condição primeira e permanente para sua existência social (MARX, 2013).

Ao realizar esta ação, composta pela consciência e pelas relações sociais, o ser humano, ao modificar o mundo natural, ao mesmo tempo, transforma sua própria natureza. É, nessa perspectiva, o processo de trabalho que possibilita ao ser humano alterar sua realidade, produzir novas necessidades e elaborar novas possibilidades históricas. O trabalho é, dessa forma, categoria fundante para o processo de reprodução social, é determinação ontológica.

Todo este processo ocorre em permanente relação com as condições dadas pelo mundo natural e de acordo com as determinações históricas produzidas. A forma pela qual o homem produz, isto é, o modo de desenvolvimento do processo de trabalho, tem, historicamente, alterado as condições de vida dos seres humanos. Segundo Marx,

O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha (2013, p.257).

No capitalismo, a conversão da força de trabalho em mercadoria promove, primordialmente, diferentes processos de subsumção do trabalho e do trabalhador aos interesses do acúmulo privado de capital. O trabalho como condição perpétua da vida social é transformado em produtor de mais-valia.

O desenvolvimento e avanço das forças produtivas, a divisão social do trabalho que decorre e é parte deste processo, o controle exercido pelo capitalista sobre o processo de trabalho e sobre o trabalhador, o trabalho assalariado e as novas relações de produção que se desenvolvem são aspectos que possibilitam a criação de mais-valor, ou seja, tal forma de desenvolvimento do trabalho humano é que permitirá o surgimento do capital como um processo de acumulação e de geração de mais dinheiro, isto é, de lucro para o capitalista (MARX, 2013). Dessa forma, os aspectos que caracterizam o funcionamento do trabalho assalariado são de extrema relevância para a compreensão do trabalho no capitalismo contemporâneo, tais como a relação entre “o tempo socialmente necessário para a produção de valores de uso” e o “excedente de tempo de trabalho” (MARX, 2013, p.293), a relação entre quantidade e intensidade de trabalho na jornada de trabalho, a relação entre tempo de trabalho e não-trabalho, assim como a própria forma pela qual se desenvolve a relação capital-trabalho na sociedade atual.

Evidenciar a localização do trabalho docente, neste contexto, é também fundamental para a análise do processo de transformação que este vem atravessando desde a década de 1990. Assim sendo, é apresentado, a seguir, o conjunto dessas relações a fim de melhor elucidar a questão de como este processo impacta no tempo livre do trabalhador docente.

2.1 O trabalho no sistema capitalista: a força de trabalho e o processo de valorização do capital

A centralidade do trabalho como categoria ontológica (MARX, 2007, p.31-33), coloca em questão o papel que este desempenha na história da humanidade. É

certo que, como condição para manutenção da vida humana, o processo de trabalho sempre será necessário, isto porque somente a capacidade de transformar a natureza mantém em curso as transformações sociais vividas pelo homem. Tal como afirmam Prieb e Carcanholo,

É impossível imaginar uma sociedade sem trabalho. O que acontece nas sociedades que possuem classes sociais bem definidas, como o capitalismo, é que alguns trabalham para outros, ou seja, os que não possuem os meios de produção (fábricas, ferramentas, terras) têm de se submeter a serem assalariados (em sociedades pré capitalistas seriam escravos ou servos) dos proprietários do capital. Assim, o trabalho assume um papel central na produção da riqueza em qualquer sociedade, inclusive na atualidade, quando cada vez mais a tecnologia busca substituir o trabalho por máquinas (2011, p.150).

Contudo, as formas pelas quais o trabalho assume, em vista das determinações históricas, modificam drasticamente as relações sociais. Dessa forma, não basta o reconhecimento de sua importância para a vida em sociedade, mas mergulhar fundo nos processos que causam as mudanças nos diferentes processos de desenvolvimento do trabalho, tal como mostra Marx (2007):

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (2007, p.87, grifos do autor).

As incursões realizadas por Marx (2013) demonstram ter havido, com o advento do capitalismo, uma radical transformação no processo de trabalho. Na verdade, o desenvolvimento do capital se confunde com o desenvolvimento de uma nova configuração para o trabalho humano, qual seja, a produção de mais-valor no processo de trabalho. Sobre a origem do capital, Marx afirma:

Ele só surge quando o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra no mercado o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho, e essa condição histórica compreende toda uma história mundial. O capital anuncia, portanto, desde seu primeiro surgimento, uma nova época no processo social de produção. [...] O que caracteriza a época capitalista é, portanto, que a força de trabalho assume para o próprio

trabalhador a forma de uma mercadoria que lhe pertence, razão pela qual seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado (2013, p.245).

Com isso, Marx quer dizer que o trabalho transformado em força de trabalho, ou seja, “uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor” (MARX, 2013, p.242) e que pelo seu próprio consumo (objetivação do trabalho) crie valor, consiste no processo pelo qual o trabalhador vende ao capitalista a única “propriedade” que possui e que só se mantém vivo se a vender.

Mas o que significa esse processo de compra e venda e de que maneira ele ocorre? A princípio, é necessário compreender a noção de liberdade difundida pelo capitalista. A ideia de um trabalhador livre, com uma suposta liberdade individual de aceitar e de oferecer livremente sua mercadoria para o detentor dos meios de produção consiste em uma das condições essenciais para o processo de consolidação do capital. Ao mesmo tempo, esta mesma condição esconde uma segunda, que é o fato de que é expropriada do trabalhador, com domínio do capitalista dos meios de produção, qualquer possibilidade de possuir algo além de sua própria capacidade de trabalhar.

Marx (2013), ao retratar o processo de formação do proletariado, demonstra que a tomada da terra e a expulsão das populações rurais, realizada pelo braço estatal da época, cria uma massa de pessoas submetidas à única condição de sobrevivência possível, como portadoras da força de trabalho.

Assim, a população rural, depois de ter sua terra violentamente expropriada, sendo ela expulsa e entregue à vagabundagem, viu-se obrigada a se submeter, por meio de leis grotescas e terroristas, e por força de açoites, ferros em brasa e torturas, a uma disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado.

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada pra vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No envolver da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas (MARX, 2013, p.808).

É dessa maneira, tanto pela coerção quanto pela criação de um “consenso” geral sobre o modo de existência, que é produzido o sistema capitalista. Portanto, a tão propagada “liberdade” conquistada pelo sistema capitalista significa para os trabalhadores nada além de que serão livres para vender a sua força de trabalho, de

que esta será a única mercadoria a que terão acesso para vender e de que, por fim, serão livres para comprar com seus baixos salários todas as coisas necessárias para sua sobrevivência, ou seja, para manutenção da sua força de trabalho (MARX, 2013).

Com a demonstração do processo de formação da classe que vive da venda de sua força de trabalho, o proletariado, Marx ressalta a não naturalidade desse processo. Destaca, por exemplo, que a monetização foi crucial para isso ao alterar o mecanismo de circulação de mercadorias, assim como ressalta o papel fundamental do Estado por meio da criação de instrumentos legais tanto para garantir a propriedade privada, quanto para regular os salários dos trabalhadores e impedir sua organização coletiva (HARVEY, 2013).

Sobre esse aspecto, é possível encontrar na Teoria Clássica Liberal muitos preceitos dessa lógica. Smith (1996), ao abordar a questão do Estado acerca da defesa externa e justiça, torna evidente a compreensão de que se faz necessária a existência de setores que possam proteger o direito de propriedade. No primeiro caso, esta proteção ocorre pelo poder coercitivo necessário a qualquer nação rica, o qual é representado pela força militar. No segundo caso, ela ocorre por meio do poder judiciário, cujas leis devem garantir “tranquilidade” ao proprietário. Ao discorrer sobre este fator – o da justiça –, Smith demonstra reconhecer e aceitar que são poucos os proprietários em detrimento dos muitos “despossuídos”. Portanto, é fundamental e “somente sob a proteção do magistrado civil o proprietário dessa propriedade valiosa pode dormir à noite com segurança” (SMITH, 1996, p.188).

Nota-se, nessa passagem, ao contrário do que é afirmado por Marx (2013), a anuência de Smith com a divisão de classes e de sua compreensão desse processo como algo natural, assim como em sua visão é perfeitamente possível, necessário e normal que o governo civil seja criado para proteger aqueles que têm posses, a classe dos ricos. Nesse ponto, assim como no ponto da força militar, Smith considera imprescindível que toda a sociedade seja responsável pelas despesas de manutenção desses setores, ainda que, contraditoriamente, estes mesmos setores não representem os interesses do povo.

Ao discorrer acerca da importância da educação, Smith revela uma compreensão dicotômica da educação, deixando claro que a educação deva ser laica e ser diferenciada entre as classes, cabendo ao governo garantir (em parte) para a massa de trabalhadores a educação elementar. Já para os filhos de famílias

mais abastadas, o conhecimento da ciência e da filosofia se faz necessário como proteção contra crenças e o suposto mau comportamento que elas geram entre o povo. Essas famílias devem ser preparadas para exercer determinado controle sobre o comportamento das classes populares.

Além disso, Smith (1996) defende que o professor e as escolas devam ser estimulados, por meio de concorrências e premiações, a melhorar o processo de ensino. Este autor vê, na educação pública e na garantia de provimentos da educação pelo Estado, um meio de o professor negligenciar seu trabalho. Nesse caso, o Estado não deve estimular com salários tal negligência, sendo adotadas a livre concorrência e a competitividade entre escolas e professores como um estímulo necessário à qualidade do ensino.

É possível notar que tanto o Estado quanto a educação, na perspectiva em que foram apresentados, se colocam a serviço da classe social burguesa. Embora, em alguns trechos dessa obra, Smith reconheça a existência dos conflitos gerados pela luta de classes, o autor, em nenhum momento, parece discordar dessa condição. Ao contrário, busca pensar em estratégias e formas que camuflem a existência de tais conflitos, idealizando uma sociedade harmônica. Os efeitos do processo de acumulação do capital, tais como pobreza e guerras, são considerados como consequências naturais. A educação é uma educação de classes que deve favorecer a manutenção de tal sociedade.

Voltando à discussão do trabalho assalariado, também é essencial considerar que é, sobretudo, pela criação da mercadoria especial – a força de trabalho – que o processo de criação do capital ocorre. Então, esta questão leva ao segundo aspecto quando se trata da compra e venda da mercadoria-força de trabalho que é como esta cria mais-valor.

Aí consiste o principal fator que leva ao acúmulo de capital. Sobre isso, Marx (2013) indica que o capital é um processo permanente de valorização, um movimento de criação de valor e mais-valor. Dessa forma, é na teoria do valor que se pode compreender a relação do trabalhador como capital na consolidação do modo de produção capitalista.

Os estudos de Marx apontaram que toda mercadoria consiste em produto do trabalho humano, produto este que “é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo

qualquer” (2013, p.113). Nesse caso, toda mercadoria é algo que, pela utilidade que possui, é valor-de-uso, isto é, algo que serve para a subsistência humana.

No entanto, na sociedade capitalista, mais do que compreender o valor de uso de uma dada mercadoria, é fundamental entender que uma coisa só se transforma em mercadoria em função da relação de troca que esta possibilita no seio da sociedade. Isto porque o valor de uso por si só não gera lucro para o capitalista, e o lucro é consumido e tem fim em si mesmo. Assim, o processo de produção e de circulação de mercadorias, como valor de troca, forma “os pressupostos históricos a partir dos quais o capital emerge” (MARX, 2013, p.223).

Somente no interior de sua troca os produtos do trabalho adquirem uma objetividade de valor socialmente igual, separada de sua objetividade de uso, sensivelmente distinta. Essa cisão do produto do trabalho em coisa útil e coisa de valor só se realiza na prática quando a troca já conquistou um alcance e uma importância suficientes para que se produzam coisas úteis destinadas à troca e, portanto, o caráter do valor das coisas passou a ser considerado no próprio ato de sua produção (MARX, 2013, p.148).

Com isso, pode-se afirmar que é no processo de troca que o valor de uma mercadoria se manifesta. O valor de troca, por assim dizer, compreende as relações sociais que se estabelecem entre as pessoas por meio da troca dos produtos do trabalho humano. O valor da mercadoria, por sua vez, é definido pelo tempo de trabalho socialmente necessário inerente ao processo de produção da mercadoria, é trabalho objetivado no produto.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou e o produto é um fio (MARX, 2013, p.258).

O que é demonstrado nas análises de Marx (2013) é que, no processo de troca, a definição da grandeza de valor das mercadorias é determinada por meio do cálculo da quantidade de trabalho materializado em seu valor de uso. E esse cálculo se dá pela quantidade de tempo utilizado para produzir o produto/mercadoria, o “tempo de trabalho socialmente necessário”. Esse tempo é considerado como o

trabalho abstrato, isto é, dispêndio da força de trabalho incorporada ao produto no ato de sua produção.

O valor interioriza uma dualidade entre trabalho concreto e trabalho abstrato, que se unem num ato de troca por meio do qual o valor é expresso na dualidade das formas relativa e equivalente de valor. Isso engendra uma mercadoria-dinheiro como representante da universalidade do valor, porém disfarça o significado interno deste como uma relação social, produzindo assim o fetichismo das mercadorias, entendido como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas. No mercado, as pessoas se relacionam entre si não como pessoas, mas como compradores e vendedores de coisas (HARVEY, 2013, p.112)

A força de trabalho, assim sendo, é a única mercadoria que entra no processo para criar valor, por isso é uma mercadoria especial (MARX, 2013). No caso do valor da força de trabalho, este é fixado em razão do tempo de trabalho necessário à produção dos meios de subsistência necessários à manutenção do trabalhador em determinadas condições de vida. A determinação do valor da força de trabalho é, ressalta Marx, submetida a elementos históricos e morais presentes nos diferentes contextos sociais. Significa, então, que este valor é determinado no contexto da luta de classes.

A extração de mais-valor pelo capitalista se realiza no processo de trabalho, é porque, “ao incorporar força viva de trabalho à sua objetividade morta, o capitalista transforma o valor – o trabalho passado, objetivado, morto – em capital, em valor que se autovaloriza” (MARX, 2013, p.271). Tal processo de valorização ocorre na jornada de trabalho na relação entre o tempo de trabalho excedente, isto é, a parte da jornada de trabalho em que o trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, e o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadoria/consumo da força de trabalho.

O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor quanto o valor de uso do óleo pertence ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força de trabalho; a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada. A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário – tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor (MARX, 2013, p.270).

O trabalho não pago, pelo capitalista, para o trabalhador configura a fonte do lucro obtido no processo de trabalho. Por sua vez, a combinação entre a fixação do valor da força de trabalho e a ampliação/intensificação da jornada têm se mostrado, ao longo da história do capitalismo, como elementos centrais no processo de exploração dos trabalhadores.

A sociedade capitalista transformou aquilo que é o elemento fundante do processo de humanização, o trabalho, em trabalho assalariado, alienado e fetichizado. Transformou-o em meio de subsistência, em mercadoria. Nas palavras de Antunes,

O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas no resultado de perda do objeto, do produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, resultado da atividade produtiva já alienada. O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no labor, mas se degrada; não se reconhece, mas se desumaniza no trabalho (2009a, p.232).

No capitalismo contemporâneo, embora o princípio para a valorização do capital se mantenha, as formas pelas quais o mundo do trabalho se desenvolve já não são mais as mesmas desenvolvidas durante o século XIX e boa parte do século XX. A chamada reestruturação produtiva, ocorrida a partir dos fins de 1970, desencadeou alterações profundas na relação capital-trabalho.

Harvey (2006) chama este processo de *acumulação flexível*, o qual é marcado pelo “confronto direto com a rigidez do fordismo”. Isto significa dizer que está alicerçado na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo.

Antunes (2009a) aponta pelo menos nove tendências⁵ para essa nova forma assumida pelo trabalho na sociedade atual, das quais se destacam: o trabalho precarizado em que se enfatiza a terceirização, a subcontratação, o trabalho “informal”; a feminização do mundo do trabalho, porém sob condições salariais muito

⁵ 1. Redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado; 2. Aumento do novo proletariado fabril e de serviços, sob formas precarizadas de trabalho; 3. Aumento do trabalho feminino em diversos países, inclusive na América Latina; 4. Expansão significativa dos assalariados médios no “setor de serviços”, que cada vez mais absorve a lógica da racionalidade do capital e dos mercados; 5. Exclusão da juventude do mundo do trabalho; 6. Exclusão dos “idosos”, com idade próxima aos 40 anos; 7. Inclusão precoce de crianças no mercado em diferentes atividades produtivas; 8. Expansão dos ofícios do “terceiro setor”, com base no trabalho voluntário; 9. Expansão do trabalho em domicílio.

abaixo das proporcionadas aos homens; a expansão dos assalariados médios no “setor de serviços” devido à desindustrialização, à privatização e ao desemprego estrutural; a substituição dos trabalhadores especializados oriundos do sistema fordista/taylorista por trabalhadores com características polivalentes e multifuncionais; o aumento do trabalho voluntário por meio das ONG`s; e, por fim, a expansão do trabalho em domicílio, oriunda da horizontalização do capital produtivo e que aumenta o trabalho produtivo doméstico.

O autor citado também contesta a tese de que a ciência e a técnica, na sociedade contemporânea, tornam-se a principal força produtiva, não sendo possível assim a aplicação da teoria do valor em Marx nas análises acerca do trabalho⁶. Antunes ressalta a estreita vinculação entre a ciência e o processo de valorização do capital, em que ambos se interpenetram articulando “*a potência constituinte do trabalho vivo à potência constituída do conhecimento tecno-científico na produção de valores (materiais e imateriais)*” (2009b, p.123, grifos do autor). Para ele, a crescente interação entre trabalho e ciência, entre trabalho material e imaterial, entre execução e elaboração, entre avanço tecnológico e envolvimento adequado da força de trabalho, é um dos principais elementos que possibilitam na sociedade atual a expropriação pelo capital do saber fazer intelectual, do trabalho intelectual abstrato, da dimensão cognitiva presente no trabalho vivo, como se vê na passagem a seguir:

As máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário, que ao interagir com a máquina informatizada acaba também por transferir parte dos seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta desse processo. Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva (e não pode levar) à extinção do *trabalho vivo* e de sua *potência constituinte* sob o sistema de metabolismo social do capital. Esse processo de retroalimentação impõe ao capital a necessidade de encontrar *uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada*, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico (ANTUNES, 2009b, p.123-124, grifos do autor).

Outras duas tendências da reestruturação produtiva são apontadas por Antunes (2009b)⁷. A primeira é a tendência da redução dos níveis de trabalho

⁶ Antunes diverge e critica a tese defendida por Habermas (1991) de que a ciência se tornou a principal força produtiva reduzindo o papel do trabalho na criação de valores. Na referida tese, a ação comunicativa aparece como teoria social baseada na cultura e na linguagem, em que o saber é o elemento central no processo de reprodução cultural, integração social e socialização.

⁷ Embora o autor traga importantes contribuições para a análise do processo de trabalho após a reestruturação produtiva, é importante ressaltar que tais tendências necessitam ser melhor

improdutivo nas fábricas, tendo em vista que várias funções são eliminadas, tais como supervisão, inspeção, vigilância, dentre outras, e são incorporadas ao trabalho produtivo. Embora o capital não possa eliminar por completo o trabalho improdutivo do processo de criação de valor, ele é capaz de reduzi-lo ao máximo e realocá-lo conforme suas necessidades, incorporando diversas atividades ao trabalho do trabalhador produtivo.

A segunda tendência diz respeito à ampliação das formas de trabalho imaterial nos sistemas de produção e no setor de serviços. O crescimento da dimensão intelectual no processo de trabalho é uma necessidade do atual processo produtivo que depende de atividades de pesquisa, comunicação e *marketing* com fins de garantir o elo produção-consumo já que, diferentemente do sistema taylorista-fordista, a esfera de consumo incide de forma mais direta na esfera da produção, recolhendo informações e projetando novos mercados.

Desse modo, Antunes (2009b) defende que a forma valor do trabalho se modifica assumindo cada vez mais a forma trabalho intelectual/abstrato. Valendo-se das análises de Vincent, o autor destaca que a força de trabalho intelectual “é absorvida como mercadoria pelo capital que se lhe incorpora para dar novas qualidades ao trabalho morto: flexibilidade, rapidez de deslocamento e autotransformação constante” (1993 *apud* ANTUNES, 2009b, p.128). Ressalta ainda que a necessidade de inovação subordina a produção material e de serviços à produção de conhecimento que, por sua vez, cada vez mais se transforma em mercadoria e capital.

A partir dessa configuração, Antunes (2009a) chama atenção para a necessidade de reconhecimento de um novo desenho para a conformação da classe trabalhadora hoje e destaca:

No plano mais analítico, podemos acrescentar que a *classe-que-vive-do trabalho* incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial – os produtivos que participam diretamente do processo de criação de *mais-valia* e da valorização do capital que hoje transcende em muito as atividades industriais, dada a ampliação dos setores produtivos nos serviços –, quanto os trabalhadores improdutivos – que não criam diretamente *mais-valia*, uma vez que são utilizados como serviço, seja para *uso* público, como os serviços públicos, seja para *uso* capitalista. Isso porque os trabalhadores *improdutivos*, criadores de *antivalor* no processo de trabalho, vivenciam

situações muito aproximadas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos (ANTUNES, 2009a, p.238).

Como será visto mais à frente, o setor educacional tem sido alvo das mudanças apontadas por Antunes (2009a) e vem sofrendo processo de mercantilização. Sob a perspectiva do mais mercado, a educação e, por conseguinte, os trabalhadores docentes são sujeitados ao arbítrio do funcionamento de gestão empresarial; têm seus trabalhos reconfigurados a fim de atender aos índices de desempenho exigidos pelos sistemas de avaliação e controle educacionais; são induzidos a mecanismos de avaliação baseados em demandas empresariais; são atingidos pela intensificação e pela precarização do trabalho por meio do produtivismo e da lógica do empreendedorismo; têm suas rotinas de trabalho alteradas ao ponto de verem-se aprisionados a ela, tendo em vista a necessidade de responder às demandas imputadas (MAUÉS, 2010).

2.2 O tempo social e a contabilidade do capital

A análise empreendida por Marx (2013) acerca do modo de produção capitalista indica um extenso processo de mercantilização do trabalho e, por conseguinte, de mercantilização de tudo que é produzido pelo homem. Essa análise, como demonstra Leher, alterou completamente a compreensão acerca da noção de tempo:

Marx demonstrou que toda transformação social implica uma mudança fundamental na intuição do tempo. No capitalismo, por exemplo, a mercantilização do tempo o tornou "dotado de qualidades bem estranhas: variável, linearizado, segmentarizado, mensurável e, principalmente, 'manipulável' mediante uma contabilidade fantástica" (Alliez, 1999: p.33). Marx descobriu que o tempo é a realidade quantitativa do trabalho, base do processo de extração da mais-valia (o trabalhador é concebido como tempo de trabalho personificado, determinação quantitativa do trabalho), metamorfoseada como fetiche na mercadoria (2002, p.150).

Leher (2002) chama atenção para o fato de que, ao desenvolver a noção de mais-valor, Marx explica as alterações promovidas na organização do tempo mediante o desenvolvimento da sociedade capitalista. A noção de tempo passa a ser vista em seus aspectos político, econômico e cultural, portanto, tem seu caráter histórico ressaltado, superando, assim, a visão linear, abstrata e dissociada da realidade material e concreta.

Essa noção de tempo entra em choque com o capital, pois comunga com a perspectiva de humanização em que os seres humanos são vistos como seres que, embora, individualmente, tenham um tempo de vida limitado, são seres que formam um corpo social que, conscientemente, torna esse tempo significativo ao estender para as gerações futuras toda a sua potencialidade.

o corpo social mais abrangente ao qual os indivíduos pertencem *desenvolve historicamente a humanidade*, com o seu tempo de vida incomparavelmente mais extenso que o dos indivíduos particulares. Nesse sentido, o tempo histórico da humanidade *transcende* o tempo dos indivíduos – trazendo consigo a dimensão mais fundamental do valor – mas mantendo-se, ao mesmo tempo, em um sentido dialético, como inseparável dele. Por conseguinte, apenas através da inter-relação mais próxima entre os indivíduos e a humanidade, um sistema de valor apropriado pode se estabelecer e ulteriormente desenvolver – tanto expandido como intensificado – no decorrer da história (MÉSZÁROS, 2007, p.34-35).

A ordem capitalista põe em conflito o tempo dos indivíduos em relação ao tempo histórico da humanidade. Provoca-se, com isso, uma enorme separação entre o papel dos indivíduos na sociedade e o desenvolvimento das potencialidades da humanidade, pois os indivíduos descomprometem-se com o porvir, reduzindo-se ao imediato “eterno presente” do capital.

Exemplo disso é o fato de cada vez mais se desenvolver, por meio das chamadas “mediações de segunda ordem” (MÉSZÁROS, 2002) – estabelecidas pelo capital em sobreposição às necessárias “mediações de primeira ordem” realizadas entre homem e natureza –, a desresponsabilização em assegurar as condições de vida para as futuras gerações. Essa questão se evidencia nas práticas relacionadas à exploração dos recursos naturais, que atingem e destroem o meio ambiente; no uso de substâncias químicas nocivas nos alimentos, as quais provocam alterações orgânicas graves nos seres humanos; no uso abusivo de energia nuclear que provoca impactos por milhares de anos, dentre outras.

Para Mézáros (2007), o modo de produção capitalista provoca a degradação do tempo de vida tanto dos indivíduos quanto da humanidade ao subsumi-los ao imperativo do tempo reificado do capital. Na visão do autor, o único tempo levado em conta pelo capital é o tempo de trabalho que gera o trabalho excedente explorado, isto é, o ditame da acumulação do capital e de sua contínua autoexpansão impõe como o único objetivo o da redução de custos da produção material e dos custos do trabalho vivo e para isso toma como base a “aplicação

impiedosa da *contabilidade do tempo* do capital” (MÉSZÁROS, 2007, p.41, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o tempo dos indivíduos passa a ser altamente controlado pela medição do tempo de trabalho e de não-trabalho. Marx (2013), ao desenvolver a teoria do valor e apontar que o mais-valor ocorre no tempo de trabalho excedente, acaba por destacar que o controle do tempo dos trabalhadores é essencial para o capitalista.

Como capitalista, ele é apenas capital personificado. Sua alma é a alma do capital. Mas o capital tem um único impulso vital, o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista (MARX, 2013, p.307).

Dessa forma, não apenas o controle do tempo é essencial, mas, fundamentalmente, a quantidade de tempo extraída do trabalhador pelo capitalista passa a ser também uma máxima do modo de produção. O prolongamento da jornada de trabalho e os “roubos de tempo” são um forte mecanismo de promoção do acúmulo de capital. No entanto, são obscurecidos pelo fetichismo da mercadoria. Na medida em que o capitalista compra a força de trabalho (trabalho-mercadoria), ele exerce direito sobre o usufruto dessa força durante uma determinada quantidade de tempo, ou seja, é no decorrer da jornada de trabalho que “o mais-trabalho e o trabalho necessário confundem-se um com o outro” (MARX, 2013, p.310).

O trabalhador é cada vez mais reduzido à “carcaça do tempo”, não passa de “tempo de trabalho personificado” (MARX, 2013, p.317). Tal constatação coloca a medida do tempo como uma questão central para o capitalismo, o qual vem, ao longo dos três últimos séculos, manipulando-a de forma avassaladora em favor de seus interesses.

É preciso ressaltar que a medida do tempo ou mesmo da jornada de trabalho são construções históricas. Dessa forma, são flexíveis, podendo ser esticadas ou encolhidas de acordo com fins sociais específicos. Sobre tal aspecto, Harvey explica:

Essa manipulação social do tempo e da temporalidade é também um traço fundamental do capitalismo. Logo que a extração de tempo de trabalho excedente se torna fundamental para as relações de classes, a questão a respeito do que é o tempo, quem o mede e como a temporalidade deve ser entendida passa para a linha de frente da análise. O tempo não é simplesmente dado; ele é socialmente construído e está sujeito a reconstruções (2013, p.140).

Tendo esta compreensão como base, é possível inferir que a construção das jornadas de trabalho não é natural e varia de acordo com as demandas emanadas do processo de produção do capital. Ao analisar as diferentes jornadas de trabalho de sua época, a introdução de turnos noturnos e dos revezamentos de turnos, Marx destaca:

“Que é uma jornada de trabalho?” Quão longo é o tempo durante o qual o capital pode consumir a força de trabalho cujo valor diário ele paga? Por quanto tempo a jornada de trabalho pode ser prolongada além do tempo de trabalho necessário à reprodução da própria força de trabalho? A essa questão, como vimos, o capital responde: a jornada de trabalho contém 24 horas inteiras, deduzidas as poucas horas de repouso sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente o seu serviço. Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda a sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabbatismo – é pura futilidade! Mas em seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho, o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. Avança sobre o horário das refeições e o incorpora, sempre que possível, ao processo de produção, fazendo com que os trabalhadores, como meros meios de produção, sejam abastecidos de alimentos do mesmo modo como a caldeira é abastecida de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo (2013, p.337-338).

A extensão da jornada de trabalho, como força de trabalho atuando por mais tempo, foi o modo predominante do processo de valorização do capital, no período da 1ª Revolução Industrial e durante boa parte do século XIX, processo ao qual Marx (2013) denominou de geração de mais-valor absoluto. Como proprietário dos meios de produção, o capitalista ampliava o máximo possível as horas de um dia de trabalho, chegando estas a variar de 15 a 17 horas, em que os trabalhadores e suas famílias foram, por longos anos, subjugados às péssimas condições de trabalho e levados à exaustão física. A forma de exploração se dava, portanto, pelo

prolongamento do trabalho excedente, isto é, pela redução do tempo de trabalho necessário causada pelo prolongamento da jornada de trabalho.

No entanto, ao passo que se ampliavam os processos de exploração, por meio das extensas jornadas de trabalho, também surgiram condições para o proletariado reivindicar a redução da jornada. Marx (2013) ressalta que os limites impostos para a jornada de trabalho são fruto de histórica luta entre trabalhadores e capitalistas. É dessa maneira, a partir de diversos movimentos de trabalhadores, que legislações são criadas, principalmente, na segunda metade do século XIX, a fim de impor limites à duração da jornada de trabalho.

a história da regulação da jornada de trabalho em alguns modos de produção, bem como a luta que, em outros, ainda se trava por essa regulação, provam palpavelmente que, quando o modo de produção capitalista atinge certo grau de amadurecimento, o trabalhador isolado, o trabalhador como “livre” vendedor de sua força de trabalho, sucumbe a ele sem poder de resistência. A criação de uma jornada normal de trabalho é, por isso, o produto de uma longa e mais ou menos oculta guerra civil entre as classes capitalista e trabalhadora (MARX, 2013, p.370).

O controle do tempo pelo capitalista, porém, alcança outro patamar a partir da limitação da jornada de trabalho. Nesse momento, o freio estabelecido ao acúmulo de capitais pela regulação do limite da jornada de trabalho provoca uma reação dos capitalistas que passam a investir mais em equipamentos modernos para aumentar a produção. Tais equipamentos operam mudanças técnicas nos processos de trabalho que exigem do trabalhador aumento da velocidade de trabalho, adaptação ao novo ritmo e às exigências impostas pelas máquinas (DAL ROSSO, 2008).

Passa-se, assim, a produzir mais-valor pela via da intensificação do trabalho operário e pelo aumento da produtividade do capital fixo. É a produção do mais-valor relativo:

com uma dada limitação da jornada de trabalho, a taxa de mais-valor só pode ser aumentada por meio de uma mudança relativa da grandeza de suas partes constitutivas, do trabalho necessário e mais-trabalho, o que, por sua vez, pressupõe, para que o salário não caia abaixo do valor da força de trabalho, uma mudança na produtividade ou intensidade do trabalho (MARX, 2013, p.580).

No que concerne à intensidade do trabalho, Dal Rosso (2008) explica que o capitalista busca eliminar os tempos de não-trabalho existentes dentro da jornada de trabalho, tempos estes denominados por Marx (2013) de “tempos mortos” ou ainda

“porosidade” da jornada de trabalho, os quais são tempos da jornada em que o trabalhador não está diretamente envolvido com os processos de produção de bens e serviços.

Dessa maneira, se impõe ainda mais a necessidade de controle do tempo dos trabalhadores, agora muito mais durante a jornada de trabalho. Valendo-se dos estudos apontados por Marx (2013), Dal Rosso (2008) esclarece que a intensificação do trabalho ocorre quando a jornada é cada vez mais condensada, é tornada mais densa. Isto é possível, em grande medida, pelo demasiado controle dos processos de trabalho e do trabalhador.

A intensificação, sob este aspecto, ocorre “quando, mantidas a duração da jornada e as mesmas condições de infraestrutura produtiva, o trabalhador apresenta mais ou melhores resultados em decorrência do mais trabalho despendido” (DAL ROSSO, 2008, p. 55)

É importante destacar, porém, que o processo de intensificação pode ser tanto promovido pela introdução de novas tecnologias no processo de produção, as quais determinam o ritmo e a velocidade de trabalho, quanto pela reorganização nos processos de trabalho. Dal Rosso (2008) denominou a primeira de “mais-valia relativa de tipo I” e a segunda de “mais-valia relativa de tipo II”. Com relação a esta última, o sistema fordista/taylorista é o maior exemplo de intensificação, por meio de mudanças na organização do trabalho, tal como demonstra o autor:

O sistema taylorista e fordista não supõe mudança tecnológica para aumentar a produtividade. Ele atua sobre a organização do trabalho e aí introduz transformações. As mudanças aumentam a carga de trabalho, medida sempre em termos de volume de produto produzido ou em termos de redução do quadro de pessoal necessário para executar determinada tarefa, ou ainda em termos de velocidade ou ritmo dos movimentos. Em síntese, o sistema taylorista-fordista altera a organização do trabalho para obter resultados superiores (2008, p.62).

Dal Rosso (2008) chama atenção à estratégia utilizada por Taylor em desenvolver mecanismos e estudos de como realizar determinadas tarefas. Nesse caso, todo o conhecimento acumulado e adquirido, historicamente, pelos trabalhadores é repudiado. O estudo do tempo para realização das tarefas é central, pois trata-se de encontrar o tempo mínimo necessário para a realização de determinadas tarefas do processo de produção. Da mesma forma, o estudo dos movimentos é fundamental para realizar “mais racionalmente os movimentos

necessários para uma operação” (2008, p.62). Objetivou-se, com isso, aproximar o tempo de trabalho real do tempo de trabalho contratado. A consequência desse processo é mais trabalho, mais dispêndio de energia do trabalhador, isto é, intensificação.

Além disso, as novas maneiras de agir nos locais de trabalho, promovidas pelo processo de racionalização tecnocientífica e por procedimentos administrativos, repercutem de maneira a diminuir o poder de decisão do trabalhador sobre o trabalho, modificam o saber operário apropriando-se dos conhecimentos produzidos coletivamente ao longo da história do trabalho.

Na atualidade, porém, devido aos processos promovidos pela reestruturação produtiva, se notam profundas alterações na relação valor-trabalho. Para Dal Rosso (2008), o que se vivencia hoje, a partir dos princípios adotados pelo Toyotismo, é uma combinação entre a introdução de novas tecnologias e a introdução de mudanças organizacionais nos processos de trabalho ao que ele denominou de intensificação pela “mais-valia relativa de tipo III”.

O toyotismo constitui uma síntese que se beneficia das inovações no campo da forma de organizar o trabalho e das transformações tecnológicas que também tem efeitos importantes sobre o trabalho humano. Formalizando a intensificação de acordo com o conceito de mais-valia, o sistema toyotista seria um exemplo da combinação da mais-valia relativa de tipo III, a saber, aquele em que mudanças tecnológicas junto com transformações na organização do trabalho contribuem para aumentá-la (DAL ROSSO, 2008, p.70).

Conhecido dessa forma por ter sido desenvolvido pela empresa Toyota, o Sistema Toyotista inaugurou uma nova fase da produção em que este rompeu com a rigidez do fordismo/taylorismo adotando para isso mecanismos, como: a) redução de mão de obra na produção, sendo que um operário passa a operar várias máquinas e a desempenhar várias funções (polivalência); b) produção por demanda do mercado a tempo justo, isto é, em períodos de baixo consumo, produz-se somente aquilo que o mercado consome, e essa flutuação da produção causa para a força de trabalho tanto instabilidade e flexibilidade no emprego quanto também enormes processos de intensificação em períodos de alta produção; c) controle do trabalho pela medição do desempenho do trabalhador pela adoção do sistema Kaban, o qual consiste em controlar o ritmo, a velocidade e o padrão desejado pela

empresa, é o controle da intensidade do trabalho durante a jornada (DAL ROSSO, 2008).

Estes princípios adotados pelo Toyotismo, como demonstrado por Antunes (2009b), reverberam para além do trabalho material operado pela indústria e adentram o setor de serviços, atingindo também o trabalho imaterial. O processo de intensificação gerado pela combinação de novas tecnologias e mudanças organizacionais ocorre não só nos setores industriais, mas expande-se para o setor de serviços, sejam eles públicos, sejam privados.

No caso dos setores públicos, Dal Rosso (2008) demonstra que o acúmulo de tarefas promovido pela reforma de estado da década de 1990 aparece como um dos principais fatores de intensificação. Isto porque esta reforma operacionalizou mudanças organizacionais, com vistas à gestão empresarial no processo de trabalho dos servidores, bem como promoveu a diminuição de quadros no sistema público, acarretando em mais sobrecarga de trabalho aos servidores. Ao se reportar a esse período, o autor destaca:

Procurava-se construir o Estado Gerencial, aumentando a eficiência e reduzindo os gastos, especialmente com pessoal. O núcleo estratégico seria constituído pelas atividades típicas do Estado. Um outro círculo seria formado pelas atividades em que o Estado também participaria, mas não exclusivamente, e em que o cidadão seria cliente. E as atividades típicas de mercado que deveriam ser privatizadas. Tal proposta de reforma implicou várias consequências, das quais importa destacar a não-reposição de quadros quando de processos de aposentadoria e o não aumento de contratações quando da expansão de serviços. Tal movimento de controle da expansão de quadros do Estado impôs na sobrecarga de trabalho sobre os ombros daqueles servidores públicos que permaneceram em seus postos. Em outras palavras, gerou um processo de intensificação (DAL ROSSO, 2008, p.122).

No caso específico do trabalho docente em instituições de ensino estatais, alguns estudos evidenciam que a intensificação está relacionada tanto ao aumento do tempo de trabalho quanto ao acúmulo de tarefas. Sguissardi e Silva Júnior (2009) apontam um conjunto de mudanças sofridas pelas universidades públicas federais, no que tange ao processo acadêmico-científico, que implicam diretamente no processo de precarização e intensificação do trabalho docente:

Essas mudanças não são fruto apenas da ampliação da carga horária letiva, dado o novo índice da relação professor/alunos e da multiplicação dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ou da produção intelectual, mas de uma série de outras atividades decorrentes dessa produção, assim

como do novo patamar de qualificação dos professores-pesquisadores, conforme as demandas estruturais decorrentes do movimento de mundialização do capital. Entre essas, destacam-se a participação em eventos científicos, a emissão de pareceres sobre projetos de pesquisa (demanda das agências de fomento, sobretudo) e sobre a produção intelectual a ser publicada, além de uma gama variada de serviços, de assessoria e consultoria, a empresas públicas e privadas. A multiplicação dessas atividades e serviços faria parte do novo modelo de universidade, que se apoiaria nos parâmetros emanados das agências reguladoras e de fomento (2009, p.167).

Os autores indicam, ainda, que as imposições do processo de reestruturação produtiva trouxeram consequências para o trabalho e a prática universitários, dado o fato de que a ciência, a tecnologia e o trabalho imaterial obtiveram cada vez mais proeminência na produção do valor e da exploração e da superexploração da força de trabalho. Uma dessas consequências é a “crescente indissociação entre o tempo e espaço pessoais e familiares e o tempo e espaço de trabalho” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.235).

As mudanças organizacionais e a ampliação de responsabilidades e tarefas para os docentes pesquisadores, diante do aumento das exigências de produtividade do trabalho acadêmico, promoveram tal indissociação, pois, mesmo tendo seu trabalho regulado pelo regime de 40h e de dedicação exclusiva, os docentes manifestaram executar com regularidade em casa as tarefas que lhes competem, muitas vezes ocupando os fins de semana e o período noturno (quando este não faz parte do seu turno de trabalho). Além disso, também foi observada na pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) a redução e a supressão do período de férias dos docentes entrevistados, que passam a utilizar cada vez mais esse tempo com tarefas inerentes à produção acadêmica, dentre outras que caracterizam o trabalho docente universitário.

Na mesma direção, o estudo realizado por Mota Júnior (2011), acerca dos impactos do sistema de avaliação da CAPES sobre o trabalho docente na pós-graduação, indica a compressão do tempo de não-trabalho dos docentes pesquisadores:

O alongamento da jornada, a elevação no ritmo de trabalho, a polivalência e a flexibilização no processo de trabalho trazem duas consequências significativas sobre a subjetividade dos professores da Pós-Graduação que foi possível identificar de forma generalizada nas entrevistas: uma mudança na relação com o tempo e uma mudança na relação com a família por parte dos pesquisadores. A sensação de falta de tempo para cuidar de si próprio, de passar mais tempo com a família e de se divertir ou mesmo descansar é

cada vez maior. E essa realidade, que muitas vezes foge ao controle do docente, está diretamente vinculada às novas configurações da Pós-Graduação nas universidades públicas brasileiras (2011, p.150).

Estes e outros estudos, já mencionados anteriormente, como os de Bosi (2007), Mancebo (2007), Maués (2010) e Oliveira (2004), não deixam dúvidas acerca dos impactos que o processo de reestruturação produtiva provocou ao trabalho docente, tanto no ensino superior quanto na educação básica. Aspectos relacionados aos apontamentos de Dal Rosso (2008) sobre a intensificação, tais como flexibilização e polivalência, aumento do ritmo e velocidade do trabalho, ampliação da jornada, atingem o trabalho docente de maneira a alterar, entre outros aspectos, o tempo social desse trabalhador.

Para o trabalho docente, assim como para a massa de trabalhadores, a relação capital-trabalho, por meio dos preceitos toyotistas, engendrou novo mecanismo de exploração da força de trabalho e de fazer valer o “imperativo do tempo do sistema”. Mantém-se a máxima do controle sociometabólico do capital, o qual compromete o tempo livre dos trabalhadores, mesmo que, em uma sociedade avançada produtivamente, pudesse ocorrer exatamente o inverso, isto é, a promoção de maior liberação de tempo para atividades de livre escolha e o desenvolvimento de outras potencialidades humanas que não estejam diretamente vinculadas às atividades laborais.

Sobre esta contradição, Mézáros afirma:

Como sabemos, sob o domínio do capital, o *tempo necessário* exigido para a expansão da produção e a acumulação de capital é imposto pelo exterior aos indivíduos – por meio da “firme disciplina do mercado” ou pelos expedientes das modalidades pós-capitalistas de extração de trabalho excedente – conforme o imutável *imperativo do tempo* do sistema. Contudo, quanto mais avançado o potencial produtivo de uma sociedade, mais desperdiçador se torna administrar dessa forma as suas relações produtivas. Pois, muito além da extração e apropriação do trabalho excedente estritamente regulado e externamente controlado (sob o capitalismo, equiparadas de maneira restritiva à *mais-valia*), encontramos também, em uma sociedade produtivamente avançada, a imensa potencialidade positiva do *tempo disponível* dos indivíduos, que não pode ser utilizado de imediato pelo modo de controle sociometabólico do capital, com a “eficiência econômica” administrável pelo exterior (2007, p.177).

O autor ressalta que, ainda que se produzam as reais condições para uma melhor apropriação do tempo social pelos indivíduos, a eles não pertence o “pleno controle de sua atividade vital como indivíduos sociais” (MÉSZÁROS, 2007, p.177),

o que impede uma apropriação positiva e a realização de outras potencialidades no tempo disponível.

Paul Lafargue (1999), em *O direito à Preguiça*, já denunciava a divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Nessa publicação, dedicou-se a criticar, veementemente, a moral e a ética burguesa que disseminavam a ideologia do trabalho contra qualquer perspectiva de usufruto do tempo da classe operária para outras finalidades, seja para o ócio, seja para atividades com fins em si mesmas.

Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem para que, ficando mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e tornarem-se miseráveis. Essa é a lei inexorável da produção capitalista (LAFARGUE, 1999, p.79).

Nessa passagem, Lafargue aponta a condenação, pela qual passa a classe trabalhadora, de dispor de sua vida para vender sua força de trabalho e dela depender para garantir o mínimo necessário para sua sobrevivência. Enquanto isso, a riqueza produzida, tanto material quanto imaterial, é usufruída pelo burguês.

A sociedade capitalista produziu o trabalho alienado e, com ele, o jugo sobre o tempo de vida dos trabalhadores. Produziu o tempo livre regulamentado e, com ele, o domínio e o controle das formas e dos sentidos de seu usufruto. Produziu o “mais trabalho” e, com ele, a redução do próprio tempo livre regulamentado.

A reivindicação de Lafargue, por “direito à preguiça”, mostra-se, assim, como importante alerta acerca da necessidade de controle, pela classe proletária, do seu tempo social, o que implica, na sua concepção, a necessidade de negação da exploração pelo tempo exacerbado de trabalho.

Se, extirpando do peito o vício que a domina e que avilta sua natureza, a classe operária se levantasse em sua força terrível, não para exigir os *Direitos do Homem*, que não passam dos direitos da exploração capitalista; não para reivindicar o *Direito ao Trabalho*, que não passa do direito à miséria, mas para forjar uma lei de bronze que proíba o trabalho além de três horas diárias, a Terra, a velha Terra, tremendo de alegria, sentiria brotar dentro de si um novo universo (LAFARGUE, 1999, p.112).

Ao questionar a perspectiva capitalista imputada ao trabalho e reivindicar “o direito à preguiça”, Lafargue chama atenção à classe proletária para a necessidade de contraposição ao dogma do trabalho assalariado. Expõe a apropriação, pela burguesia, de toda a riqueza produzida pela humanidade e, mais do que isso, coloca

em discussão a luta pela redução do tempo de trabalho e por mais tempo para fruição. Nas palavras de Chauí:

Lafargue propõe diminuir o tempo de trabalho para que os operários comecem a praticar as “virtudes da preguiça”. Que virtudes a preguiça engendra? O prazer da vida boa (a boa mesa, a boa casa, as boas roupas, festas, danças, música, sexo, ocupação com as crianças, lazer e descanso) e o tempo para pensar e usufruir da cultura, das ciências, das artes. Disso resulta o desenvolvimento dos conhecimentos e da capacidade de reflexão que levará o proletariado a compreender as causas reais de sua situação e a necessidade histórica de superá-la numa sociedade nova (CHAUÍ, 1999, p.44-45).

A demanda por mais tempo livre do trabalho é, assim, proposta pelo autor como um mecanismo que serve à classe proletária para preparar-se para a ação revolucionária e construir outra sociedade que levasse o ser humano a recuperar o sentido ontológico do trabalho. Contudo, Lafargue ressalta que, para além da redução das horas de trabalho, é necessário negar o domínio da classe burguesa sobre os processos de trabalho, é fundamental que a classe trabalhadora não seja subjugada pelo trabalho assalariado.

2.3 As implicações da relação capital-trabalho para o tempo livre

Os estudos acerca do tempo livre revelam que este sempre esteve voltado para o usufruto de apenas uma parcela da população. Em geral e de diferentes formas, àqueles a quem coube a responsabilidade de garantir os meios para suprir as necessidades de sobrevivência da humanidade não restou muito a não ser o trabalho escravo, servil e assalariado. Dessa forma, é importante destacar que o usufruto de tempo livre se apresenta, na história da humanidade, como um privilégio para poucos.

*A criação de muito tempo disponível para além do tempo necessário de trabalho, para a sociedade como um todo e para cada membro dela (espaço para o desenvolvimento das forças produtivas plenas do indivíduo singular), logo também da sociedade), essa criação de não tempo de trabalho aparece, da perspectiva do capital, assim como de todos os estágios anteriores, como não tempo de trabalho, tempo livre para alguns indivíduos. O capital dá o seu aporte aumentando o tempo de trabalho excedente da massa por todos os meios da arte e da ciência, porque a sua riqueza consiste diretamente na apropriação de tempo de trabalho excedente; uma vez que sua finalidade é *diretamente o valor*, não o valor de uso (MARX, 2011, p.590).*

Dessa forma, parte-se aqui do entendimento de que as diferentes funções, formas de apropriação e desenvolvimento do tempo e do tempo livre nas sociedades estão diretamente vinculadas à forma de desenvolvimento do trabalho, isto é, do avanço das forças produtivas e das relações de produção existentes nos diferentes momentos históricos. Em especial, na sociedade capitalista, pode-se afirmar que o tempo livre é fruto das tensões geradas pela relação capital-trabalho, quais sejam, da relação contraditória entre o avanço das forças produtivas e a criação do trabalho excedente e da luta da classe trabalhadora pela redução da jornada de trabalho. Marx explica:

o ser humano não necessita de todo o seu tempo para a produção das necessidades, que ele tem tempo livre à disposição além do tempo de trabalho necessário à subsistência, ou seja, tempo que ele pode também utilizar para o trabalho excedente. Mas isso não tem nada de místico, já que suas necessidades essenciais são tão modestas quanto o estado rudimentar de sua força de trabalho. Mas o trabalho assalariado só ocorre de fato onde o desenvolvimento da força produtiva já está tão avançado que um *quantum* significativo de tempo foi liberado; essa liberação já é aqui produto histórico (2011, p.536).

Daí a luta, dos trabalhadores, pela redução da jornada de trabalho, mostrar-se como um dos elementos fundamentais para a eliminação do trabalho excedente e, por conseguinte, para apropriação de todos do tempo livre produzido pela humanidade. Na visão de Antunes,

a discussão da redução da jornada de trabalho configura-se como um ponto de partida decisivo, *ancorado no universo da vida cotidiana*, para, por um lado, permitir uma reflexão fundamental sobre o *tempo*, o *tempo de trabalho*, o *autocontrole sobre o tempo de trabalho e o tempo de vida*. E, por outro, por possibilitar o afloramento de uma vida *dotada de sentido fora do trabalho* (2009b, p.172, grifos do autor).

Contudo, as discussões sobre o tempo livre apresentam diferentes enfoques e leituras sobre a realidade de como este se desenvolve na sociedade, considerando sua relevância e significação. No Brasil, os estudos acerca do tempo livre foram vinculados aos estudos do lazer. Peixoto (2007a) destaca, em um amplo estado da arte, a variedade de termos utilizados e influências teóricas no que tange à produção de conhecimento sobre essa problemática.

Nas análises empreendidas pela autora, são apontados diferentes enfoques (concentração temática) na produção de conhecimento relativo aos estudos do lazer, os quais foram divididos por ela em seis blocos, a saber:

Bloco 1 – o levantamento do direito, problemas, representações, interesses, possibilidades, condições objetivas (espaço, tempo, disponibilidade de capital), capacidades, práticas privilegiadas pelos diferentes segmentos da formação social brasileira, por classe, gênero, faixa etária, etnia, regionalidades, no processo de conquista, preenchimento, ocupação, vivência, fruição cotidiana do tempo livre do trabalho, com alusão ou não à necessidade de educação para e pelo lazer direcionada à elevação destes níveis de fruição;

Bloco 2 – a preocupação com a viabilização, diagnóstico, organização, ocupação, gerenciamento, manutenção, administração de pessoal, equipamentos, espaços, programações e informações em diferentes níveis do poder público e privado, direcionados ao atendimento dos interesses dos diferentes segmentos da formação social brasileira quanto à garantia do acesso ao direito ao lazer, à participação nos processos decisórios, à veiculação de valores hegemônicos ou em processo de hegemonização, à produção de novos mercados de trabalho, de novos segmentos da indústria, veiculação de produtos, serviços e consumo;

Bloco 3 – a preocupação com o mapeamento, delineamento, proposição das competências, habilidades, perfil, conhecimentos, métodos, currículos, áreas do conhecimento, tempo, necessários para a formação e seleção do profissional, para a atuação conforme as pesquisas e demandas evidenciadas em comunidades de bairro, poder público, terceiro setor, iniciativa privada, indústria e mercado disponíveis em lazer (turismo, entretenimento, hotelaria, alimentação, transporte, ecologia);

Bloco 4 – a preocupação com estudos históricos ou historiográficos sobre as *práticas sociais*, sobre os *equipamentos e espaços públicos* ou *privados* onde ocorrem estas práticas, sobre as *políticas públicas*, sobre a *formação profissional*, e sobre a *produção do conhecimento* referente aos *estudos do lazer* delimitados (1) a concepção e sentidos de recreação, lazer ou ócio, (2) a uma determinada classe, etnia, faixa etária ou gênero, (3) às concepções de um determinado pensador, pintor ou músico, (4) a um determinado espaço rural, cidade, estado ou região, (5) a um determinado centro de estudos ou (6) a um determinado período histórico ou ainda (7) a uma determinada concepção teórica;

Bloco 5 – a preocupação ou mapeamento quantitativo e qualitativo (1) da pesquisa e da produção do conhecimento em lazer no Brasil (2) dos grupos de pesquisa ativos cadastrados no CNPq, (3) dos conceitos predominantes na discussão da problemática; (4) das contribuições de diferentes referenciais teórico-metodológicos para a compreensão da problemática; (5) das contribuições de diferentes pensadores; (6) das concepções ontológicas, gnosiológicas e teleológicas no âmbito da produção do conhecimento;

Bloco 6 – a preocupação com exposições que explicitem os nexos e contradições da prática social, das políticas públicas e da produção do conhecimento no âmbito do modo capitalista de produção e reprodução da existência, discutindo a problemática do lazer e suas potencialidades no processo de construção de uma sociedade de homens emancipados, libertos do jugo do trabalho explorado (PEIXOTO, 2007a, p.24-25).

A autora chama atenção para o fato de que grande parte da produção concentra-se no Bloco 1, ou seja, tem como foco central “a preocupação com o

modo como diferentes segmentos sociais estão compreendendo e ocupando seu tempo livre” (PEIXOTO, 2007a, p.26). Destaca, ainda, que esta questão do tempo livre ou “ocupação do tempo livre” passa a ter maior espaço na produção científica a partir da década de 1940, mas que ganha maior força nos estudos do que chamou de segundo ciclo, nas décadas de 1960 e 1970.

De acordo com a autora, o segundo ciclo é “marcado por intensos debates quanto aos usos do tempo livre, quanto à distinção entre lazer e ócio e à relação entre estes e o trabalho, com supervalorização do primeiro termo” (PEIXOTO, 2007b, p.571). Além disso, estes estudos estavam vinculados ao projeto mais amplo de conformação da classe operária brasileira e foram de grande importância para a influência aos estudos que se seguiram nos ciclos três e quatro da produção científica.

A autora caracteriza essa produção, do ponto de vista histórico em relação à origem do lazer, de duas formas: “(1) realizando levantamentos dos sentidos de *ócio* e *scholé* nas sociedades greco-romanas; (2) remetendo a origem do lazer ao momento histórico da transição da *sociedade tradicional* para a *sociedade moderna*” (PEIXOTO, 2011, p.332, grifos da autora).

Para a autora, tais produções apresentam limites históricos nas análises sobre a problemática do lazer, isto porque ou se limitam às análises etimológicas do sentido e do significado dos termos ou porque tratam as transformações do modo de produção da existência sem considerar as “amplas relações de produção que expressam a luta de classes em cada momento histórico” (PEIXOTO, 2011, p.332).

Alguns aspectos dessas produções chamam atenção no debate sobre lazer e tempo livre. O primeiro deles diz respeito à perspectiva redentora dada ao lazer, compreendendo-o como o único tempo possível da vivência da liberdade, da fruição e do prazer, dessa forma, colocando-o em oposição direta ao trabalho, isto justificado pela lógica exploradora em que este se desenvolve na sociedade capitalista.

Sob esta ideia, Dumazedier⁸ (1973) afirma que o lazer realiza-se no tempo livre de todas as obrigações, surge como tempo propício para o desenvolvimento de um conjunto de ocupações cujas funções estão relacionadas ao repousar-se, entreter-se, recrear-se e para o desenvolvimento pessoal desinteressado.

⁸ Sociólogo francês que teve suas obras difundidas no Brasil pelo Serviço Social do Comércio (SESC) durante a década de 1970 e início da década de 1980.

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou uma livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (1973, p.19).

Embora esta compreensão tenha sido dominante por bastante tempo e tenha subsidiado tanto as produções na área quanto as ações voltadas às políticas de lazer, a partir da década de 1990 ela passa a ser muito contestada. As principais críticas apontam para o fato de que Dumazedier desconsidera a totalidade do alcance do capital na vida humana. No que diz respeito às necessidades humanas, o autor não leva em conta que estas são estabelecidas e determinadas no contexto da dinâmica social da sociedade capitalista, portanto, numa determinada realidade social e que estão ligadas à sobrevivência dos sujeitos.

Dessa forma, homogeneizar tais necessidades e suas satisfações dá ao lazer um caráter funcional ao capital. Estas determinações precisam ser problematizadas e compreendidas, e restringir a análise sobre o fenômeno lazer às funções que este desempenha não revela a faceta que este possui de servir de diferentes maneiras à manutenção da sociedade capitalista (PADILHA, 2000).

Se outrora o tempo de lazer foi fortemente caracterizado como mecanismo de controle e disciplinamento do tempo livre dos trabalhadores⁹, é preciso considerar que, na atualidade, configura-se, hegemonicamente, como o tempo destinado ao consumo fetichizado de mercadorias, quando não, ele é a própria mercadoria difundida pela indústria do entretenimento. Como fenômeno resultante de determinações políticas, sociais, econômicas e culturais geradas na sociedade capitalista, o lazer mostra-se como “forma dominante de apropriação do tempo livre na contemporaneidade” (MASCARENHAS, 2006, p.95). Mézáros reforça tal compreensão ao afirmar que

⁹ A utilização de diversos mecanismos de controle do tempo liberado dos trabalhadores marcou o final do século XIX e o século XX. Permeados pela preocupação com a forma pela qual este tempo seria utilizado pelos trabalhadores, são promovidos métodos (tais como a recreação), leis, projetos e instituições cujos objetivos foram “organizar” e regular o tempo liberado dos trabalhadores. No Brasil, o método da recreação, a formação de instituições como clubes de operários, dentre outras, tiveram a responsabilidade de disciplinar as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores no seu tempo livre (WERNECK, 2000; MARCASSA, 2002; PEIXOTO, 2007a).

o conceito de *tempo livre* é totalmente desprovido de sentido para o capital. Deve ser subvertido – e degradado – por sua conversão em “lazer” ocioso, com o objetivo de submetê-lo, exploradamente, ao imperativo global de acumulação do capital (2007, p.44).

Mascarenhas e Mészáros, em seus estudos, demonstram que o tempo livre como fenômeno resultante da relação capital-trabalho, conquistado pelos trabalhadores na luta pela redução da jornada de trabalho, tem sido também apropriado pelo capital quando este tempo é convertido em tempo para o consumo e/ou tempo para reposição/recuperação da força de trabalho. Nesse caso, a ideia de que no lazer ocorreria a libertação dos homens das agruras promovidas pelo trabalho e de que nesse tempo poderia ocorrer a realização humana de felicidade é apenas aparente. Como nos mostra Pellegrin:

uma concepção abstrata de lazer implica também uma concepção abstrata de felicidade ou de realização, que acaba fazendo com que se tenha uma visão absolutamente idealizada do lazer, como suposto “tempo e espaço de ser feliz”, apartado de todos os outros tempos da vida. Isso se agrava quando vivemos uma situação de grandes contradições na educação, no trabalho, no transporte, na habitação, na segurança, enfim, nas condições de vida das pessoas; o lazer aparece então idealizado, como sendo esse suposto tempo e espaço de “ser feliz”, essa alternativa de ruptura, já que não se pode viver isso no real como um todo (2006, p.107-108).

Marx (2011), ao criticar a visão de Smith, já destacava a perspectiva liberal que concebe o tempo fora do trabalho como único tempo possível de realização de “liberdade” e “felicidade” humanas, isto porque o formato como se desenvolve o trabalho, como “trabalho forçado externo”, leva a essa compreensão. Contudo, Marx, ao admitir a existência desta situação, não concorda com ela, pelo contrário, trata de negar esta oposição entre trabalho e não-trabalho mostrando-a como resultado do processo de desumanização, estranhamento e fetichização do trabalho pelo capital.

Trata, também, de ressaltar o sentido do tempo livre como tempo para o livre desenvolvimento, e de como o seu furto é essencial para a manutenção do trabalho excedente. Marx ressalta:

O trabalhador tem de trabalhar um tempo excedente para ter permissão de objetivar, valorizar, *i.e.*, tornar objeto, o tempo de trabalho necessário à sua reprodução. Por outro lado, por isso também, o tempo de *trabalho necessário* do capitalista é *tempo livre*, tempo não exigido para a subsistência imediata. Como todo *tempo livre*, é tempo para o livre desenvolvimento, o capitalista usurpa o *tempo livre* criado pelo trabalhador para a sociedade (2011, p.530).

A partir dessa compreensão, Marx sinaliza que a preocupação com o tempo fora do trabalho, isolada da preocupação com o tempo no/do trabalho, é mera distração do problema central que é a forma pela qual ocorrem a subsunção do trabalho ao capital, o domínio de uma classe sobre a outra e o problema de como superar tal condição.

Essa questão leva ao segundo aspecto presente nas produções brasileiras sobre o lazer e o tempo livre, qual seja, a ideia de que existe a possibilidade de um tempo livre crítico que, por meio das experiências vivenciadas nesse tempo, promova questionamentos sobre a sociedade. Marcellino (1995) é o principal defensor dessa perspectiva, julgando importante uma política de democratização cultural que atinja a esfera do lazer:

Uma política que não ignore a influência da infraestrutura econômica, mas que procure desenvolver sua ação no campo cultural e que não subestime a divisão de classes mas também considere as possíveis influências da ação cultural sobre a estratificação social. Acredito que as atividades de lazer constituem um dos canais possíveis de transformação cultural e moral da sociedade, sendo assim instrumentos de mudança, mas instrumentos que podem ser acionados qualquer que seja a ordem social dominante (1995, p.36).

Na tentativa de estabelecer uma relação mais ampliada entre o lazer e a vida social como um todo, Marcellino (1995) defende a ideia de “tempo disponível”, ao invés de “tempo livre”, por considerar que não existe tempo que não sofra as influências da sociedade, suas normas e coações. Mas a mudança no termo não altera, substancialmente, a concepção apresentada por Dumazedier, pois mantém a ideia do lazer como fenômeno que se manifesta no tempo liberado de todas as obrigações, considerando as variáveis *tempo* e *atitude*¹⁰. Embora não reforce a ideia funcionalista do lazer, também não considera este como manifestação estranhada do tempo livre. Isto é, o lazer é produto da lógica do capital sendo por ele determinado, tanto quanto o tempo livre em que o mesmo ocorre, assim como as demais esferas da vida em sociedade.

¹⁰ Marcellino (1995) defende uma concepção que toma como referência as variáveis tempo e atitude, concordando com Dumazedier (1973), no sentido de entender que o lazer só existe fora do tempo das obrigações, sejam elas familiares, sejam religiosas, políticas e sociais em que os indivíduos são movidos por uma atitude que visa satisfação pessoal (busca do prazer) durante a entrega às ocupações feitas por livre escolha.

a alienação não está restrita somente ao momento da produção, do tempo de trabalho, abrange também o tempo livre, no qual ocorre o lazer. Não é só o tempo livre que não está livre de coações e normas, o mesmo acontece com o lazer. Valer-se de outra definição, neste caso, tempo disponível, não anula a alienação também presente no lazer (CUSTÓDIO, SOUSA e MASCARENHAS, 2009, p.5-6).

Nesse sentido, a ideia de “qualificar” as ocupações realizadas no lazer, de evidenciar seu caráter crítico e criativo, de considerá-lo como “canal privilegiado” para uma “mudança moral e cultural” (MARCELLINO, 1995, p.29) da sociedade, não passa de meras ações paliativas e superficiais que não alcançam a essência do problema e que, portanto, não alteram a ordem social vigente, se estas não estiverem relacionadas a mudanças profundas na estrutura da sociedade capitalista.

O lazer, sim, pode se constituir como um tempo e espaço de humanização, é uma possibilidade. Entretanto está fortemente vinculado ao controle social, na perspectiva da produção e reprodução física e moral da força de trabalho, e ao consumo, inserindo-se no mercado de bens e serviços da chamada Indústria Cultural. Ao afirmarmos idealmente o lazer como um tempo de liberdade e escolha, como uma alternativa positiva frente a trabalho alienado, conseqüentemente, incorremos no erro de identificá-lo como espécie de um “outro” separado do trabalho, desconsiderando-o em sua totalidade relacional, portanto, imbricado à esfera da produção (CUSTÓDIO, SOUSA e MASCARENHAS, 2009, p.06).

Ainda que pese a importância de refletir e propor ações alternativas que visem à superação dos mecanismos adotados pela indústria cultural que mercantiliza o lazer e o distancia da perspectiva de direito social, há que se considerar que o próprio fenômeno de surgimento do lazer é expressão das transformações promovidas na organização do trabalho, fruto das transformações ocorridas no modo de produção da existência. Sendo assim, uma real mudança qualitativa desse tempo requer mudanças também na forma como se organiza o trabalho na sociedade.

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2013, p.261).

O trabalho é, pois, essencial à condição humana, como já foi mencionado anteriormente. Assim, é fundamental superar, também, a percepção que situa o

trabalho como simples obrigação profissional, comparando-o às demais obrigações da vida cotidiana. E, sim, retomar o sentido ontológico, apontado por Marx, deste como processo de realização e libertação do homem. Para tanto, a superação da condição coercitiva do trabalho, como trabalho excedente e assalariado, é essencial.

Marx (2008) afirma que a imprescindibilidade do trabalho se coloca no plano do “reino da necessidade”. Independente da forma de sociedade e do modo de produção, o ser humano sempre precisará agir na natureza para suprir suas necessidades, muito embora na divisão social do trabalho nem todos irão realizar essa ação. Na medida em que as necessidades aumentam, amplia-se também o avanço das forças produtivas e vice-versa. Fora deste plano, tem-se início “o reino da liberdade”:

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. [...] A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas com um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho (MARX, 2008a, p.1083).

São, assim, uma totalidade o “reino da necessidade” e o “reino da liberdade”. Isso significa dizer que a luta por um trabalho pleno de sentido e por um tempo fora do trabalho, também, pleno de sentido, são inseparáveis. Antunes (2009b) destaca, concordando com Marx, que, na luta pela redução da jornada, podem-se unir ações contrárias às formas de opressão e exploração dentro do trabalho com ações que visem à superação do estranhamento que ocorrem fora do trabalho, isto é, “pode-se articular a ação contra o controle opressivo do capital no tempo de trabalho e contra o controle opressivo do capital no tempo de vida” (2009b, p.172).

Contudo, o autor ressalta que a redução da *jornada de trabalho* não significa, necessariamente, a redução do *tempo de trabalho*. Isto porque, como já foi demonstrado antes, a organização e o controle dos processos de trabalho, a complexidade de cada tipo de trabalho, podem levar ao aumento da intensidade e do tempo de trabalho despendido durante a jornada. Sobre este aspecto, conclui:

Uma vida cheia de sentido *fora* do trabalho supõe uma vida dotada de sentido *dentro* do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho *assalariado, fetichizado e estranhado* com *tempo (verdadeiramente) livre*. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é *incompatível* com uma vida de cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará *maculada* pela *desefetivação* que se dá no interior da vida laborativa (ANTUNES, 2009b, p.173, grifos do autor).

Nesse sentido, é importante destacar que a luta pela redução da jornada é parte (e não o fim) de uma luta mais ampla que é a luta da classe trabalhadora pelo controle dos processos de trabalho. Isto é, o domínio das forças produtivas pelo proletariado é essencial para o fim da divisão social do trabalho, da exploração de uma classe sobre a outra e para a liberação de um tempo verdadeiramente livre a todas as pessoas. Para Marx,

Dadas a intensidade e a força produtiva do trabalho, a parte da jornada social de trabalho necessária para a produção material será tanto mais curta e, portanto, tanto mais longa a parcela de tempo disponível para a livre atividade intelectual e social dos indivíduos quanto mais equitativamente o trabalho for distribuído entre todos os membros capazes da sociedade e quanto menos uma camada social puder esquivar-se da necessidade natural do trabalho, lançando-se sobre os ombros de outra camada. O limite absoluto para a redução da jornada de trabalho é, nesse sentido, a generalização do trabalho. Na sociedade capitalista, produz-se tempo livre para uma classe transformando todo o tempo de vida das massas em tempo de trabalho (2013, p.597).

Outro aspecto destacado por Antunes (2009b) é a importância da redução da jornada ou do tempo de trabalho com vistas, no plano mais imediato, à redução do desemprego estrutural e dos mecanismos de controle do tempo e de precarização do trabalho (tal qual a flexibilização da jornada).

Sobre isto, é preciso explicar que, de forma alguma, se deve confundir o tempo “livre” de pessoas desempregadas com o tempo livre almejado pela classe trabalhadora. Pelo contrário, o direito ao tempo livre pressupõe o direito ao trabalho. Neste ponto, Antunes continua:

O direito ao trabalho é uma reivindicação necessária não *porque se preze e se cultue o trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado* (que deve ser radicalmente eliminado com o fim do capital), mas porque estar *fora do trabalho*, no universo do capitalismo vigente, particularmente para a massa de trabalhadores e trabalhadoras (que totalizam mais de dois terços da humanidade) que vivem no chamado Terceiro Mundo, desprovidos completamente de instrumentos verdadeiros de seguridade social, significa uma *desefetivação, desrealização e*

brutalização ainda maiores do que aquelas vivenciadas pela *classe-que-vive-do-trabalho* (2009b, p.175-176, grifos do autor).

Na atualidade, as altas taxas de pessoas desempregadas demonstram que o desemprego estrutural tem sido uma arma eficaz para o acúmulo de capital. O Brasil registrou a maior taxa de desemprego na série histórica entre 2012 e 2016. No período de setembro a dezembro de 2016, a taxa de desocupação foi de 11,9%, equivalendo a um contingente de 12,1 milhões de pessoas desocupadas (IBGE, 2016). Em relação à América Latina e ao Caribe, a taxa de desocupação aumentou de 6,6%, em 2015, a 8,1% (estimado preliminar) em 2016. De acordo com o Panorama Laboral 2016, publicado pela OIT, este aumento de 1,5 pontos percentuais jamais foi visto durante a última década, nem mesmo durante a crise econômica de 2008-2009.

Ao analisar a realidade mundial, Mészáros (2007) apontou a chamada “globalização” do desemprego. Considerou este processo o mais importante mecanismo de reprodução do “controle sociometabólico autoexpansivo” do capital, o qual, se for necessário, para garantir lucros e acúmulo, elimina a maioria da humanidade do processo de trabalho.

Desse modo, alcançamos um ponto no desenvolvimento histórico em que o desemprego se coloca como um traço dominante do sistema capitalista como um todo. Em sua nova modalidade, constitui uma malha de interrelações e interdeterminações pelas quais hoje se torna impossível encontrar remédios e soluções parciais para o problema do desemprego em áreas restritas, em agudo contraste com as décadas do pós-guerra de desenvolvimento em alguns países privilegiados, nos quais os políticos liberais podiam falar sobre *pleno emprego em uma sociedade livre* (MÉSZÁROS, 2007, p.145).

Da mesma forma, não se pode confundir redução da jornada e do tempo de trabalho sem redução de salário com flexibilização da jornada. Muitas têm sido as estratégias adotadas para reduzir os custos com a força de trabalho, mas, sob a cortina de fumaça da “flexibilidade”, o que se observa é mais precarização do trabalho.

Mészáros (2007) caracteriza a “flexibilidade” e a “desregulamentação” do trabalho como o verdadeiro obstáculo a ser enfrentado pela classe trabalhadora na sociedade contemporânea. Isto porque tais mecanismos engendram um conjunto de ações, tais como leis autoritárias antitrabalho, que, em geral, retiram direitos trabalhistas, aumentando o poder de controle dos empresários sobre o trabalho.

Dois dos mais estimados lemas das “personificações do capital” hoje, tanto no comércio quanto na política. Tais termos têm a intenção de soar bastante atraentes e progressistas. Na verdade, porém, incorporam as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, que se alegam ser tão louváveis a todo ser racional quanto a maternidade ou uma torta de maçã. Pois, a “flexibilidade” com relação às práticas do trabalho – que devem ser facilitadas a aplicadas por meio de vários tipos de “desregulamentação” – equivale, na realidade, à implacável *precarização* da força de trabalho (MÉSZÁROS, 2007, p.148).

Em relação às horas de trabalho, por exemplo, o autor demonstra que a ampliação do tempo de trabalho vem sendo adotada em vários países¹¹ – mesmo naqueles que adotaram a jornada de 35 horas semanais – a partir da noção de “flexibilidade”. Isso ocorre quando é permitido ao empregador determinar a quantidade de horas trabalhadas a partir das demandas da empresa, por meio de determinação legal de média de horas trabalhadas em jornadas anuais e do simples aumento de horas na legislação das jornadas semanais.

No Brasil, as mudanças em relação ao tempo de trabalho ocorreram, principalmente, na segunda metade da década de 1990 e estão relacionadas à flexibilidade da jornada por meio de modificações na distribuição do tempo e na intensidade do trabalho. As principais medidas adotadas neste período foram: criação do banco de horas, o qual permite o alongamento do prazo para compensação de horas-extras trabalhadas em que, na maioria das vezes, fica a cargo do patrão a definição dos dias e da quantidade de horas-extras a serem trabalhadas; autorização para o trabalho aos domingos no comércio; e mudanças no sistema organizacional que aumentaram o ritmo de trabalho, promovendo dessa forma mais intensificação (DIEESE, 2010). O Quadro 2 apresenta as principais legislações que “regulamentaram” a flexibilidade do trabalho:

Quadro 2. Flexibilizações no sistema de relações de trabalho do Brasil

TEMAS
Trabalho por tempo determinado (Lei nº 9.601/98)
Cooperativas profissionais ou de prestação de serviços (Lei nº 8.949/94)
Trabalho em tempo parcial (MP 1.709/98)

¹¹ Mézáros cita o caso de França e Itália, que aprovaram leis reduzindo a jornada de trabalho semanal para 35 horas.

Suspensão do contrato de trabalho (MP 1.726/1998)
Trabalho temporário (Portaria nº 2/96)
Contrato de aprendizagem (Lei nº 10.097/00)
Trabalho estágio (MP 2.164/99 e Lei nº 6.494/77)
Banco de horas (Lei nº 9.061/98 e MP 1.709/98)
Liberação do trabalho aos domingos (MP 1.878-64/99)
Participação em lucros e resultados (PLR) (Lei nº 10.101/2000)

Fonte: Krein (2003). Elaboração: DIEESE (2010).

Tais medidas indicam que, embora a fixação de 44 horas semanais¹² para a jornada de trabalho não ter sofrido modificação até o ano de 2016, nem para menos e nem para mais, cerca de 40% dos trabalhadores brasileiros trabalharam acima das horas estabelecidas pela Constituição (DIEESE, 2011)¹³.

De forma resumida, pode-se dizer que a situação atual no Brasil em relação ao tempo de trabalho é muito negativa para os trabalhadores: duração longa da jornada de trabalho – já que às 44 horas semanais soma-se ainda a realização de horas extra –, ritmo intenso de trabalho e flexibilização da jornada em favor dos empregadores; sem esquecer que as últimas grandes alterações na legislação do tempo de trabalho favoreceram os empresários em detrimento dos trabalhadores (DIEESE, 2010, p.05).

Esta realidade se agravará em breve, pois o atual governo¹⁴ tem sido emblemático em relação aos interesses do capital, ao executar medidas concernentes à reforma trabalhista¹⁵ baseadas na “flexibilidade” e na “desregulamentação”. A reforma atacou diretamente a fixação da jornada de 44

¹² A jornada de trabalho, no Brasil, foi regulamentada pela Constituição Federal de 1988, que promoveu a alteração da jornada de 48 para 44 horas semanais, alteração esta e que vigorou até outubro de 2017.

¹³ Este dado tem como fonte a Pesquisa de Emprego e Desemprego realizada pelo DIEESE e pela Fundação SEADE, com apoio de instituições estaduais. A pesquisa é realizada nas regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador – em Belém, ela foi extinta em 1998, mas deverá ser retomada futuramente. No entanto, a OIT, a partir da Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD), registrou um índice aproximado no ano de 2008 em que 33,7 % da população ocupada de 16 anos ou mais trabalhavam acima de 44 horas semanais (OIT, s/d).

¹⁴ No ano de 2016, ocorreu no Brasil o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), levando o seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a assumir a Presidência da República. Esse fato demonstra uma alteração na correlação de forças do parlamento brasileiro que, objetivamente, tem promovido contrarreformas com o intuito de acelerar e aprofundar o ajuste fiscal que já vinha em curso no país.

¹⁵ Dentre as medidas executadas pelo governo Temer, encontra-se a reforma trabalhista realizada por meio do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 37/17, o qual foi aprovado na íntegra, sendo transformado na Lei 13.467/2017 que passou a vigorar a partir de 11 de novembro de 2017 e que alterou diversos itens da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e da Constituição Federal de 1988 que tratam das relações trabalhistas.

horas semanais para aumentá-la para 48 horas, tornando-a “flexível” (retrocedendo cerca de três décadas, no que tange às conquistas trabalhistas relativas à jornada de trabalho). Além disso, aprovou o parcelamento de férias para os trabalhadores que estão sob regime de jornada parcial, flexibilizou os contratos de trabalho, estabelecendo o trabalho intermitente.

As principais mudanças operadas nesta reforma são referentes a: 1. Alteração nas relações de trabalho no que diz respeito ao processo de negociação entre patrões e empregados, passa a valer o “negociado sobre o legislado”, submetendo o conjunto dos trabalhadores a negociações individuais em detrimento de coletivas, e o acordado com o empregador terá mais respaldo que a própria legislação trabalhista; 2. Parcelamento das férias em até três vezes no ano; 3. Aumento do prazo para contratos de trabalho, que passou de 90 dias para 180 dias, sendo prorrogáveis por mais 90 dias, flexibilizando, dessa forma, o tempo de permanência no emprego; 4. Mudanças na Justiça do Trabalho que impõem ao trabalhador os custos com as despesas de processos caso perca a ação; 5. Alterações nos sistemas de rescisão de contratos, que atingem o acesso do trabalhador a direitos históricos, tais como FGTS e Seguro Desemprego; 6. Aumento da jornada de trabalho, que passou ao teto de até 12 horas diárias, antes eram 10 horas diárias, podendo as horas-extras ser negociadas por meio de banco de horas negociado individualmente e não mais por convenção coletiva; 7. Estabelecimento de contrato de trabalho intermitente, em que o empregador fica livre para remunerar por tempo de trabalho executado sem obrigatoriedade de pagamento de salário mínimo (DIEESE, 2017).

A flexibilização também atinge o trabalho docente no ensino superior. Nas análises de Mancebo (2011), este processo tem promovido a intensificação por meio do acúmulo de tarefas invisibilizadas e pela extensão das horas de trabalho. Além disso, a autora ressalta que a flexibilização ocorre também por meio de contratos de trabalho em que docentes assumem um regime de trabalho “horista” ou por meio de subcontratações de bolsistas, monitores, alunos de pós-graduação e professores tutores para a educação a distância.

a flexibilização não se restringe ao tipo de contrato que é oferecido, pois em nome deste princípio tem-se assistido a um aumento substantivo do trabalho docente, um processo ainda inconcluso e que é objetivado tanto na educação privada, quanto na pública. O estratégico dessas alterações é que os novos protocolos destinados aos docentes envolvem mecanismos que

têm por alvo a intensificação e extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado (MANCEBO, 2011, p.76).

Diante deste quadro, a relação entre trabalho e tempo livre precisa ser colocada no seu devido lugar. Não se trata de reforçar a visão funcionalista que põe esse tempo à serviço do trabalho alienado, dando a ele o único sentido de recuperação e reposição da força de trabalho. Também não se trata de fortalecer a perspectiva mercantilista em que o tempo livre é destinado ao consumo de mercadorias, como o próprio lazer.

A conquista do tempo livre está associada ao sentido positivo e libertador do *tempo disponível*, do qual falou Marx (2011). Isto é, da superação da existência contraditória do *tempo disponível* produzido pelo avanço das forças produtivas. É, pois, necessário que este tempo não seja apropriado pelo trabalho excedente. O tempo livre almejado e defendido aqui, portanto, está estreitamente vinculado à superação do modo de produção capitalista em favor de um modo de produção que tenha o atendimento das necessidades humanas como finalidade.

Se a riqueza do capital está em transformar o tempo disponível em trabalho excedente, cabe à classe trabalhadora alterar tal realidade, no sentido de promover transformações que possibilitem o desmoronamento da produção baseada no mais-valor. Na concepção de Marx,

Tendo-o feito – e com isso o *tempo disponível* deixa de ter uma existência *contraditória* –, então, por um lado, o tempo necessário de trabalho terá sua medida nas necessidades do indivíduo social, por outro, o desenvolvimento da força produtiva social crescerá com tanta rapidez que, embora a produção seja agora calculada com base na riqueza de todos, cresce o *tempo disponível* de todos. Pois a verdadeira riqueza é a força produtiva desenvolvida de todos os indivíduos. Nesse caso o tempo de trabalho não é mais de forma alguma a medida da riqueza, mas o tempo disponível (2011a, p.591).

Mészáros (2007) acrescenta a compreensão de que, sem a perspectiva de organização da sociedade sustentada na riqueza maior do *tempo disponível*, é impossível pensar na emancipação dos indivíduos em relação à tirania do capital. Daí a emergência em mobilizar as massas, empregadas e desempregadas, para a tomada efetiva do “controle de nossa reprodução sociometabólica fundado no *tempo disponível*” (MÉSZAROS, 2007, p.159). E ressalta:

Somente um movimento de massa socialista radical pode adotar a alternativa estratégica de regulação da reprodução sociometabólica – uma necessidade absoluta para o futuro – fundada no *tempo disponível*. Pois, devido às restrições e contradições intransponíveis do sistema do capital, toda tentativa de introduzir o *tempo disponível* como regulador dos intercâmbios sociais e econômicos – o que significa obrigatoriamente colocar à disposição dos indivíduos um grande montante de *tempo livre*, liberado pela redução do tempo de trabalho muito além dos limites até mesmo de uma semana de 20 horas – agiria como *dinamite social*, fazendo a ordem reprodutiva estabelecida explodir pelos ares. Pois, o capital é totalmente incompatível com o tempo livre utilizado de modo autônomo e significativo pelos indivíduos sociais livremente associados (MÉSZÁROS, 2007, p.159-160).

Sendo assim, é possível inferir que o *tempo disponível*, como tempo pleno de sentido no trabalho e fora dele, é ao mesmo tempo consequência e motor para a construção de um novo metabolismo social, qual seja, a sociedade em que os trabalhadores livremente associados detenham o controle dos processos de produção. São, portanto, complementares a luta pela redução da jornada, pelo emprego e pela superação do tempo livre como tempo de consumo para o capital (ANTUNES, 2009b). E, no horizonte estratégico, a luta pelo socialismo não deverá ser deslocada desse movimento.

Os desafios nessa direção estão colocados para os trabalhadores, principalmente, em tempos de retrocesso e perda dos poucos avanços anteriormente conquistados. Para a categoria docente, que conquistou o regime de trabalho de 40 horas, cabe desvelar, denunciar e problematizar os mecanismos que vêm impulsionando a intensificação do trabalho docente e causando a extensão e a intensificação do tempo de trabalho, bem como avançar na proposição de uma jornada reduzida e que considere o trabalho invisibilizado.

III AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS CONFIGURAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE: A QUESTÃO DA INTENSIFICAÇÃO

Esta seção trata, especificamente, da constituição histórica do trabalho docente, suas características e conformação no ensino superior. Na primeira parte, é abordado o vínculo trabalho-educação, buscando situar no âmbito do mundo do trabalho a forma como a relação capital-trabalho atinge as políticas educacionais e, conseqüentemente, o trabalho docente. Analisa o tema da precarização e da desregulamentação do trabalho e como as instituições de ensino superior passam a adotar mecanismos que contribuem para a precarização do trabalho docente.

São abordadas também as principais alterações e conseqüências para o trabalho docente no ensino superior a partir do processo de diversificação e diferenciação das IES promovido pelas reformas ocorridas desde a década de 1990. A seção traz a concepção de universidade defendida pela pesquisadora com base no que o movimento docente reivindica. Trata da multicampia como um elemento da expansão universitária e das conseqüências para o trabalho docente no que diz respeito à intensificação e à precarização.

Também analisa as regulações ensejadas pelas políticas educacionais em vigor nos últimos 13 anos para o trabalho docente, em especial, para o trabalho docente no ensino superior. Pretende-se caracterizar as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, assim como o trabalho docente no ensino superior na atualidade a partir de estudos já realizados, tais como: Chaves, Lima e Medeiros (s/d); Lima (2009), Maués (2006; 2008), Oliveira (2004), Campos (2011), Farias (2010), Mota Júnior (2011), Monte (2010), Tavares (2011), Ferreira (2015), Ferreira e Oliveira (2010), Sguissardi (2009) e Silva Júnior (2005).

Entende-se que a análise desenvolvida possibilitou os nexos necessários para a relação trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da UEPA já que as políticas públicas desenvolvidas a partir da reforma do estado são parte constitutiva das alterações efetivadas no trabalho docente e que influenciam no gozo do tempo livre.

3.1 As consequências da relação capital-trabalho para o trabalho docente: delineando os caminhos da intensificação e da precarização

O tema *trabalho docente*, no ensino superior, vem sendo objeto de diferentes análises nas últimas duas décadas. No Brasil, ganhou destaque a partir do período em que se iniciaram as reformas do Estado em meados da década de 1990. Para Vale e Mancebo, a retomada de pesquisas, nesse período, cujo objeto central é o trabalho docente, está vinculada ao conjunto de transformações ocorridas no mundo do trabalho pelo processo de reestruturação produtiva que, “ao redefinir as condições e as formas de organização do trabalho, reformula o campo educacional, modificando o trabalho do professor” (2010, p.187).

Ao analisarem parte da produção da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado)¹⁶, as autoras indicam a existência de pelo menos duas problemáticas presentes. A primeira diz respeito à insuficiência de estudos empíricos no âmbito do ensino superior, o que pode levar a análises generalistas, pois não estariam calcadas no movimento de concretude e complexidade em que os fenômenos ocorrem, dificultando, assim, a construção de possibilidades de resistência e superação por parte dos trabalhadores.

A segunda problemática trata da redução conceitual do trabalho docente às tarefas e atividades desenvolvidas pelo professor. Nesse caso, encontram-se desarticuladas da categoria trabalho, como categoria ontológica e epistemológica, o que para Vale e Mancebo (2010) trata-se de algo não por acaso, mas um produto da sociedade capitalista que busca apagar quaisquer perspectivas de afirmação do trabalho e dos trabalhadores. Na explicação das autoras,

Ao empobrecer a concepção de trabalho docente e do professor, tanto no sentido econômico como subjetivo, ao transformá-lo em uma tarefa técnica a ser realizada de modo eficaz a ser mensurada por critérios de produtividade quantitativos, dociliza-se politicamente o próprio docente e introduz-se um mecanismo sutil, mas indispensável, no processo de privatização e submissão do campo educacional à lógica do capital (VALE e MANCEBO, 2010, p.196).

¹⁶ Criada no ano de 1999, a Rede Estrado constitui-se como uma rede que objetiva a realização de estudos e a disseminação de conhecimentos sobre o trabalho docente na América Latina, assim como objetiva contribuir para a construção de políticas públicas que visem a valorização no que tange a remuneração, formação e satisfação do profissional docente. A rede promove e organiza um conjunto de espaços de interlocução científica, cuja produção vem sendo publicada em livros, periódicos e anais dos seminários nacionais e internacionais da rede (REDE ESTRADO, 2017).

Dessa forma, é importante destacar, como já foi anunciado em capítulo anterior, que este estudo traz como concepção o entendimento de que o trabalho docente é integrante da totalidade do mundo do trabalho na sociedade capitalista, portanto, está imerso e emerge nas/de suas transformações e contradições. Longe de limitar-se a um rol de atividades a serem desempenhadas pelo professor, o trabalho docente constitui-se como categoria que expressa as relações estabelecidas no processo de trabalho entre os sujeitos docentes, as instituições de ensino e a sociedade. Sobre este entendimento, Maués afirma que o trabalho docente no ensino superior

Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento. O desenvolvimento do trabalho docente está vinculado aos objetivos da instituição à qual pertence, ao nível de ensino e aos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico (2010, s/p).

A autora ressalta que o trabalho docente ganha destaque nos estudos e pesquisas a partir de meados da década de 1970, corroborando, assim, com as afirmativas de Martinez (2008), Oliveira (2003), Tumolo (2008) e Mancebo (2007). Maués (2010) destaca que, para estes autores, as temáticas que prevaleceram neste período estiveram relacionadas à organização e à gestão da escola, à organização do trabalho escolar, tendo como fundamento a teoria marxista em que temas como mais-valia, trabalho produtivo e improdutivo, autonomia e alienação dos docentes foram preferência nos estudos e análises.

Contudo, também é registrado pela autora que muitas mudanças ocorreram nos estudos sobre trabalho docente. No final da década de 1970, o debate se desloca para questões culturais, de gênero, étnicas e acerca da subjetividade. A década de 1980 é marcada pelo debate sobre a formação docente e, ao fim da década de 1990, essa discussão passa a ser permeada, segundo Mancebo (2007), por temas relativos à precarização do trabalho docente, à intensificação do regime

de trabalho, à flexibilização do trabalho, a descentralização gerencial e à submissão dos docentes e das instituições aos sistemas avaliativos.

Maués (2010) relaciona tais mudanças, no âmbito das pesquisas sobre trabalho docente, às reformas implantadas no Estado, as quais instituíram uma lógica gerencialista em que este ente deixa de ser provedor e passa, predominantemente, a regulador e avaliador, relação que se justifica devido às alterações que estas reformas provocaram no sentido da educação superior e, por conseguinte, no sentido, na natureza e nas condições do trabalho docente.

As funções do professor, logo o trabalho por ele desenvolvido, modificaram-se na medida em que a Educação Superior passou por transformações significativas nas últimas décadas do século passado e continua sofrendo mudanças nesse início dos anos 2000. As alterações que são apontadas indicam modificações no sentido das finalidades, dos objetivos da educação, o que representa outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social para poder dar conformação àquilo que é posto como sendo na contemporaneidade a “missão” da Educação Superior (MAUÉS, 2010, s/p).

Nesse sentido, é importante retomar a compreensão de que as transformações da educação superior decorrem de profunda mudança no modo de produção capitalista a partir do advento da acumulação flexível e da mundialização do capital¹⁷. Isto porque estes fenômenos trouxeram consigo a reconfiguração da relação capital-trabalho mediatizada pelas mudanças e redefinições do papel do Estado no financiamento de Políticas Sociais. Mancebo, Maués e Chaves apresentam a seguinte síntese:

a transnacionalização da economia, somada ao avanço tecnológico e à substituição de uma tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, provocaram a crise do modelo de acumulação *fordista* e do Estado de Bem-Estar Social. A saída, apontada pelos neoconservadores que entram em cena, é a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada da intervenção do Estado na economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais (2006, p.39).

¹⁷ Chesnais afirma que o capitalismo desenvolve há cerca de 30 anos o processo de mundialização do capital que consiste em um “regime institucional internacional de dominação do capital” como resultado combinado entre uma forma específica de acumulação do capital em que uma “fração mais elevada conserva a forma dinheiro e pretende se valorizar pela via das aplicações financeiras nos mercados especializados” e a “elaboração de políticas de liberalização, de desregulamentação e de privatização” (2005, p. 20)

Sob um conjunto de preceitos neoliberais, as leis do mercado passaram a vigorar em diversos setores da vida, transformando o que antes se entendia como direito a bens e serviços. Assim sendo, a transferência para o setor privado, somada à desresponsabilização do Estado de um conjunto de políticas sociais, configurou-se como elemento essencial ao novo processo de acumulação do capital. Isto é, objetivou-se o alargamento da amplitude do setor privado por meio da mercantilização de direitos como saúde, educação, habitação, saneamento básico, transporte, lazer, cultura, dentre outros.

Esta perspectiva vem aprofundando a dimensão estatal/mercantil, tal qual explicam Mancebo *et al.*:

a busca de novo *pacto social* pragmático e de nova forma histórica do capitalismo reatualiza a contradição público-privado por meio das cruzadas reformistas. A dimensão central estatal/mercantil acentua-se ainda mais. Fez-se necessário ancorar o montante de capital da esfera financeira na materialidade do capital produtor de valor e de mercadorias (2009, p.11, grifo dos autores).

Logo, a impulsão, pelos organismos internacionais, para a realização de reformas do aparelho estatal, se seguiu por toda a América Latina a fim de garantir abertura de mercado ao setor privado. Tais reformas caracterizaram-se pelo receituário neoliberal da modernização através de liberalização comercial, privatização, descentralização, uma ideia de Estado liberal-social (que mantém suas responsabilidades sociais acreditando no mercado) e o aumento da capacidade de governar através da eficiência do aparelho estatal (governança) baseada na administração gerencial do Estado.

No Brasil, tal perspectiva ganhou maior fôlego a partir de 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). A reforma veio à tona em seu governo por meio da criação do Ministério da Reforma do Estado e da Administração Federal (MARE) e sob o comando de Luiz Carlos Bresser Pereira, que defendia a reforma administrativa do aparelho Estatal buscando redefini-lo diante do mundo globalizado, com intuito de torná-lo mais adaptado ao capitalismo contemporâneo.

Pereira (2001) se pautou em argumentos de que a América Latina foi atingida por uma crise fiscal, oriunda do endividamento internacional dos países, que levou a um ajuste estrutural fundado em ajustes fiscais, privatização e liberalização comercial, o que, no entanto, não foi suficiente para se retomar o crescimento

econômico. Para ele, a causa fundamental dessa crise estava localizada nos regimes Estatais, particularmente, o Estado desenvolvimentista e de Bem-estar Social, na sua rigidez, ineficiência do serviço público e no *déficit* fiscal, e superá-la só seria possível tornando a administração pública moderna e eficiente, em contraponto à administração patrimonialista e burocrática, característica de tais regimes.

A proposta de Pereira (2001) consistiu na adoção de uma administração pública gerencial, fundada basicamente na descentralização, no controle dos resultados e do desempenho dos servidores públicos, orientando-se com vistas a atender consumidores de serviços, além de providenciar a diminuição do gasto público. Para tanto, tomou como prerrogativa a definição do campo de atuação do Estado, a partir de quatro setores: o estratégico, as atividades exclusivas, o setor de produção e serviços para o mercado e os serviços não exclusivos.

No primeiro, formado pelo parlamento e por membros da alta cúpula do poder executivo, e no segundo, formado pelas estruturas que garantem o poder do Estado, como as forças armadas, a polícia, agências arrecadoras de impostos, dentre outros, Pereira (2001) defendeu a ideia de que estes deviam ser de propriedade estatal, ainda que de maneira descentralizada, através das agências autônomas. Para o terceiro, o qual envolve as empresas estatais, ficou evidente a ideia de que deviam ser transferidos à propriedade privada.

Por fim, no último setor, relacionado diretamente aos direitos sociais, propôs a criação de organizações sociais que passariam a ser reconhecidas como o setor público não-estatal, e que envolve outros sujeitos, não exclusivamente o Estado, no provimento de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Desta maneira, o autor acreditava possibilitar ao Estado uma administração pública que garantisse a governança (capacidade financeira e administrativa de governar).

O que está obscurecido nos argumentos apresentados por Pereira (2001) é que tais reformas, pautadas sob a perspectiva do Estado gerencialista, objetivaram garantir o aprofundamento da apropriação do fundo público pelo capital. Behring (2003) revela a face real das reformas ao apontar que, no que se refere à modernização, esta se configurou como um processo de adaptação aos ditames dos organismos internacionais, destruindo inclusive os avanços alcançados durante o período desenvolvimentista, por visar unicamente o ajuste fiscal. Revela, ainda, a incompatibilidade entre o que foi proposto pela reforma e a política econômica mais

ampla, caracterizando esta relação como “*aparentemente* esquizofrênica”, por ela desconsiderar a totalidade dos fatos que se expressa na relação entre a necessidade de corte de custos e o aumento das dívidas interna e externa.

Seguindo esta mesma lógica, o processo de privatização representou a perda do patrimônio público brasileiro ao capital estrangeiro, desnacionalizando as principais indústrias, desvelando, assim, o componente ideológico do discurso da reforma, o qual tem profunda relação com a política econômica de caráter (neo)liberal. Além disso, com relação à manutenção do provimento dos direitos sociais, o argumento de “publicização” é uma falácia, levando-se em conta a drástica redução de gastos nas contas do governo com políticas sociais, tendo em vista a necessidade de pagamento da dívida (superávits), e a entrega da educação, da saúde, da assistência social, da pesquisa científica e do ensino superior ao plano de setores privados ou do terceiro setor.

Behring (2003) conclui sua ideia de que a reforma do Estado, considerando as características já apontadas, se constituiu mais como uma contrarreforma conservadora, e enfatiza que o sentido da governabilidade e de *governance* apontados revelam um caráter pragmático de democracia, pois manteve a centralidade das decisões no poder executivo.

A educação, localizada no desenvolvimento da reforma no setor de serviços não exclusivos do Estado, passou por intenso processo de reestruturação. Dourado (2002) ressalta o caráter utilitarista nas propostas para a educação advindas de organismos internacionais, tais como as do Banco Mundial, as quais fragmentam a luta pela sua democratização em todos os níveis de ensino e como direito universal. Para este autor, ao focalizar como prioridade a educação básica, na perspectiva de formação dos trabalhadores para o trabalho flexível, a forma como se apresentam estas propostas reduz “o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido” (DOURADO, 2002, p.240).

Neste caso, o vínculo educação-mercado consolida-se. É reeditada sob novos formatos a égide da Teoria do Capital Humano – TCH, admitindo-se a necessidade de gastos com a educação, mas entendendo-a como investimento. Sendo assim, a educação passa a ser vista como investimento individual dos sujeitos a fim de aumentarem sua renda.

Notadamente, percebe-se uma clara aceitação da divisão social do trabalho e coloca-se esta divisão no plano das diferenças e capacidades individuais. A educação objetiva, nesse caso, preparar os indivíduos a assumirem diferentes papéis sociais, no sistema produtivo, a depender do investimento que se faz em si mesmo (SCHULTZ, 1973).

Com relação à educação superior, esta Teoria defende que deve ser colocada a cargo da iniciativa privada, em favor dos interesses e critérios do investimento capitalista, já que a educação é compreendida como fator econômico primordial para o desenvolvimento. O papel do Estado, portanto, é o de subsidiar a educação, entendendo-a como um serviço prestado.

A pesquisa é compreendida como parte do setor econômico e passa a ser relacionada com a produção de valor, isto é, a informação (conhecimento) gerada “recebe propriedades econômicas para as quais há uma procura advinda das outras partes da economia” (SCHULTZ, 1973, p.195). O conhecimento gerado torna-se capital na medida em que gera novas capacidades técnicas e estas produzem novas modalidades de consumo.

Dessa forma, fica evidente a visão de universidade como um espaço que deve responder às demandas do mercado e à necessidade de ampliação do lucro, dando à universidade o caráter utilitário em relação à produção de conhecimento. Estabelece-se aprofundadamente a aproximação entre a produção de conhecimentos e a prestação de serviços.

Esta vinculação também ocorre mediante a escassez proposital de investimento público para pesquisa nas instituições universitárias públicas e pela crescente introdução de financiamento privado das pesquisas realizadas nessas instituições. Mancebo, Vale e Martins (2015) ressaltam que muitos docentes-pesquisadores passaram a participar dos processos de captação de recursos privados para a pesquisa, para as instituições e até para si, os quais muitas vezes geram contratos com empresas privadas que, por sua vez, visam fomentar pesquisas orientadas para o mercado e que acabam por estabelecer um sistema de patentes sobre os resultados científicos, além da transferência de tecnologia para as empresas. As autoras destacam o papel desempenhado pelas universidades públicas na produção de valor para o capital:

Assim, é crescente o número de investigações feitas na universidade pública que se referem, diretamente, à produção de ciência, tecnologia e

inovações tecnológicas imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de lucros (Pochmann, 2008). Pode-se dizer, mesmo, que as universidades públicas ocupam cada vez um papel mais destacado no processo de produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015, p.35).

Souza (2011) ressalta que a Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em 2009 apontou que este nível de ensino está cada vez mais atrelado ao mercado de trabalho, focalizando habilidades e aptidões que tornem os trabalhadores flexíveis e polivalentes. Esta articulação deve ser reforçada levando-se em consideração o currículo de conhecimentos baseados no novo modelo de produção e do desenvolvimento de programas que priorizem as práticas de trabalho, os avanços tecnológicos e os aspectos econômicos relativos ao aumento da produtividade e da empregabilidade.

Tais aspectos possuem forte carga ideológica, disfarçando tanto o processo de envolvimento do Estado com a garantia da manutenção do capital e, portanto, as relações de poder existentes entre os países, quanto as relações de classe dentro da sociedade capitalista. Neste ponto, o papel do Estado, através das políticas econômicas e em especial as políticas educacionais, é crucial para encaminhar a noção de que os problemas de distribuição de renda podem ser resolvidos com o processo de ampliação das oportunidades educacionais, processo este que passa a substituir o processo de negociação entre as classes. A igualdade social é relegada a uma questão de igualdade de oportunidades, em que cabe ao indivíduo a responsabilidade pela melhoria de suas condições de vida.

A ampliação do sistema, sob o princípio da igualdade de oportunidades, deve considerar a criação de novos tipos de instituições de ensino, tais como: públicas, privadas, instituições sem fins lucrativos, dentre outras. Isso também diversificando as fontes de financiamento que podem ser provenientes do setor público e privado, ou mesmo do apoio e da participação da sociedade.

Também para Oliveira (2004), a partir da década de 1990, principalmente, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, estabelece-se uma nova regulação das políticas públicas educacionais, visando adequar a educação às necessidades do novo modelo produtivo, o qual impôs novas exigências ao trabalhador. No que tange a essa “nova regulação”, pode-se afirmar que se caracteriza, principalmente, por

descentralização das ações acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico como o currículo e as formas de certificação. Dessas duas bases centrais – descentralização/gestão e avaliação derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas procuram dar conta desse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado (MAUÉS, 2009, p.02).

Esta descentralização vem se configurando como um processo de transferência de responsabilidades para as instituições educacionais, tendo em vista que visam maior flexibilidade administrativa na contratação de serviços e compra de material, além da possibilidade de captação externa de recursos para sustentar as atividades educacionais desenvolvidas. Isto é, as obrigações do poder central são repassadas aos espaços educacionais por meio de diversos programas especiais, em que as escolas e demais instituições, tais como as universidades, passam a decidir e buscar soluções acerca de questões que envolvem o seu cotidiano sem, contudo, participarem dos processos de formulação de tais políticas (OLIVEIRA, 2007).

Sob o espectro de maior autonomia institucional, esta regulação traduz-se em maiores processos de controle sobre o trabalho docente. Longe de alcançar a liberdade para organizar seu trabalho, de administrar seu tempo e ter maior controle sobre o processo de trabalho, os docentes, diante das mudanças institucionais impostas, são aprisionados às novas exigências do sistema. Para Oliveira,

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política (2007, p.367-368).

Em outras palavras, a vinculação educação-mercado, princípio fundamental da TCH, sedimentada pela reforma do Estado (BEHRING, 2003; MAUÉS, 2010; OLIVEIRA, 2004), traz consequências desastrosas ao trabalho docente. Estudos anteriores já demonstraram como as mudanças ocorridas nas universidades geraram, para o trabalho docente, processos de intensificação, flexibilização e

precarização (BOSI, 2007; MAUÉS, 2010; OLIVEIRA, 2004). No entanto, cabe salientar alguns pontos desse processo que fazem interseção com a lógica apregoada pela Economia da educação por meio da TCH.

De acordo com o entendimento apresentado por Assunção e Oliveira, o trabalho docente “abarcava tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar” (2009, p.353), pode-se afirmar que essa categoria diz respeito “as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p.353).

Desse modo, o trabalho docente está relacionado a todas as ações e organizações necessárias para alcançar *determinados fins educacionais*. Este é um primeiro aspecto a destacar em relação à TCH. O trabalho docente fica relegado a manter a ordem social burguesa, enfatizando-se a perspectiva dual que fragmenta o conhecimento, restando à classe trabalhadora a formação pragmática e unilateral. O aspecto do ensino, grande parte do trabalho docente, é tratado como instrumento de adaptação dos sujeitos à lógica mercantil e produtivista das empresas, demandando para o trabalhador docente uma nova cultura, a “cultura da produtividade”. Sobre isso, Maués afirma:

Na lógica mercantilista que rege as Universidades, os professores passam a ser “reféns da produtividade” (BIANCHETTI, 2007). A quantidade de “produtos”, textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e Revistas, participação em Banca de Defesa e de Concurso, as disciplinas ministradas na Graduação e na Pós-Graduação vão balizar a vida acadêmica desse trabalhador que, em um esforço supremo, tem procurado se manter ativo. Nessa “cultura da produtividade” o trabalho do professor entra na exploração capitalista (2010, p.53-154).

A TCH altera, portanto, o caráter do trabalho docente, que, sob esta lógica, torna-se produtivo. Isto é, embora o trabalho docente não produza diretamente mais-valia, ele é extremamente necessário à sobrevivência do sistema capitalista, pois é capaz de “reproduzir forças de trabalho para a produção de mais capital, dando resultados finais à sociedade (setor produtivo), que consomem este produto” (REIS, 2009, p.105). Esta condição também é explicada na passagem a seguir:

O trabalho docente tem se caracterizado como um campo polêmico e controverso. Controverso no sentido de que a situação dos docentes enquanto trabalhador gera uma série de questões na direção da dificuldade de enquadrá-los como trabalhadores improdutivos, na concepção marxista de que os mesmos não produzem a mais-valia, mas ao mesmo, por desenvolverem um trabalho imaterial (intelectual) estariam criando as condições necessárias, sobretudo as tecnológicas, para propiciar ao capital uma maior acumulação (MAUÉS, 2006 p. 159).

O saber, produto do trabalho docente, passa a ser visto como mercadoria, como mecanismo de inserção do trabalhador ao mercado de trabalho. A TCH imputa uma falsa compreensão de que o trabalhador é detentor de capital ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento em moeda de troca. Moretti evidencia essa questão:

Na sociedade capitalista, o saber deixa de ser mediação para a formação do homem no seu sentido mais amplo, ou seja, deixa de ter a função de atualizar historicamente o indivíduo e passa a ocupar o papel de mercadoria que se aliena de seu produtor. O saber-mercadoria, nesse contexto, não tendo valor como formador do homem no sentido histórico, assume o papel de valor de troca (2006, p.184).

Esse fato junta-se ao segundo aspecto a ser tratado na relação TCH e trabalho docente, a perda de autonomia dos docentes no processo de trabalho, indício da proletarização do trabalho docente¹⁸.

Maués (2006) ressalta que a vinculação da educação ao mercado, isto é, às demandas do capital internacional, tem provocado a crescente perda de poder do docente sobre o seu fazer pedagógico. Isso ocorre por meio de medidas que objetivam padronizar e centralizar as atividades realizadas pelos docentes, determinando, assim, o que ensinar, como ensinar, a forma de organização das classes e os processos de avaliação. Essa realidade demonstra que o docente perdeu o “controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho” (MAUÉS, 2006, p.148).

¹⁸ Não se pretende aqui aprofundar o debate que cerca o processo ou não de proletarização do trabalho docente que diz respeito aos conceitos de trabalho material e imaterial, produtivo e improdutivo desenvolvido por Marx (2012). Parte-se do entendimento de que há similitudes vivenciadas tanto pelo trabalho produtivo quanto pelo improdutivo que determinam o processo de exploração da classe trabalhadora e que, dadas a centralidade atribuída, na sociedade atual, ao papel do trabalho improdutivo para o domínio do capital sobre o trabalho e as condições efetivas materiais que em que se desenvolve o trabalho docente, este ganha ares de proletarização (MIRANDA, 2006).

Pode-se dizer, dessa forma, que o sentido atribuído à educação e ao trabalho docente pela TCH passa a ser controlado pela classe detentora do capital. Algumas políticas tomadas no Brasil demonstram essa perda de autonomia do docente e o aprofundamento de processos regulatórios sobre o trabalho docente, estando elas relacionadas, principalmente, à definição de currículos nacionais, sistemas de avaliação centrados no desempenho e na adoção de sistemas de gerenciamento empresarial.

Um último aspecto a ser abordado trata da precarização e da intensificação do trabalho docente geradas pela TCH, a qual vem sendo materializada nas políticas educacionais. Com relação à precarização, Maués (2010) observa que as condições de trabalho estão cada vez mais incompatíveis com as condições necessárias ao trabalho formativo. No ensino superior, vê-se o aumento de números de alunos nas turmas, a exigência de aumento da taxa média de conclusão, exacerbação de contratos de trabalho na perspectiva horista, são criadas novas jornadas e perfis – público, privado, tempo parcial, tempo integral –, novas modalidades de certificação profissional que tendem a levar ao desgaste e ao desaparecimento da profissão professor.

No bojo da precarização, o trabalho docente é significativamente intensificado. A situação pode ser evidenciada pela adoção da lógica do empreendedorismo, que condiciona o docente na condição de profissional liberal e leva-o a buscar solucionar os problemas de falta de investimento em pesquisas, obrigando-o muitas vezes a vincular suas pesquisas ao setor empresarial, a buscar financiamento até para manutenção dos setores diversos da universidade.

Além disso, os sistemas de avaliação adotados tanto na graduação quanto na pós-graduação fundados no produtivismo ocasionam aumento das horas de trabalho e diminuição do tempo livre, constrangimento e coerção dos docentes devido aos altos graus de exigência na quantidade das produções, instalação e aumento da competitividade entre os docentes, aumento considerável de doenças ocupacionais.

Tais efeitos permitem concordar com Mota Júnior (2011), quando este analisa a política de avaliação da pós-graduação implementada pela CAPES, considerando aqui que, no geral, as políticas de avaliação da educação estão em consonância com a perspectiva da TCH por se encontrarem

coetâneas com os novos padrões de produção e sociabilidade capitalistas, que transformam o conhecimento num bem de importação e exportação em que todos são obrigados a se submeter às exigências de competição, produtividade crescente e de internacionalização das agências de regulação educacional como forma de responder à globalização do conhecimento e a mercantilização da vida social (MOTA JÚNIOR, 2011, p.123).

As contrarreformas da educação brasileira vêm promovendo, ao longo das últimas três décadas uma contínua desresponsabilização do Estado com a educação superior, quando este nega a possibilidade do trato desta como direito público subjetivo e a coloca na condição de qualidade individual dos sujeitos, na condição de capital humano.

Em síntese, o modelo adotado na política educacional brasileira vem seguindo à risca a receita neoliberal, ao conceber a educação como mercadoria, reconfigura o papel e as condições para exercício do trabalho docente na educação básica e, sobretudo, na educação superior.

A fim de demonstrar como se desenvolve, na materialidade, a sedimentação da mercantilização da educação superior, são tratadas, a seguir, as principais medidas adotadas para esse nível de ensino e suas relações com a precarização e a intensificação do trabalho docente.

3.2 As reformas educacionais e a diversificação e a diferenciação das IES: abertura para privatização no Governo FHC (1995-2002)

Conforme já apontado no item anterior, as reformas ocorridas a partir da década de 1990 trouxeram importantes alterações para o contexto do ensino superior brasileiro. Destacam-se, a seguir, as principais medidas adotadas, desde então, pelas políticas educacionais que levaram à mercantilização das universidades públicas, assim como, alteraram e reconfiguraram o trabalho docente nas universidades.

A literatura acerca das reformas do ensino superior brasileiro, no período mencionado, é bastante vasta e, do ponto de vista da crítica aos caminhos adotados pelos governos, apresenta pelo menos dois consensos. O primeiro deles trata da concepção, do modelo de universidade e de ensino superior a serem difundidos, os quais são drasticamente flexibilizados. O segundo aponta para a profunda ampliação do setor privado na oferta do ensino superior, o que indica mudanças na relação

estatal x mercantil no âmbito das políticas para este setor (SILVA JÚNIOR, ANELLI JÚNIOR, MANCEBO, 2014; MINTO, 2006; CUNHA, 2003; MAUÉS, 2010; SGUISSARDI, 2009).

Estas mudanças na educação superior, segundo Sguissardi (2009), iniciam sob as bases de algumas teses, as quais são destacadas pelo autor: tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior; tese *da universidade de ensino versus universidade de pesquisa*; tese do ensino superior como *bem antes privado que público*.

Adotadas como princípios para as reformas na educação superior, nos 8 anos do governo FHC, estas teses que são oriundas de recomendações do Banco Mundial foram fortemente implementadas por meio da LDB 9394/96. Para esse organismo, o ensino superior deveria desenvolver-se por meio:

a) do incentivo a expansão do setor privado; b) da busca de fontes alternativas de recursos no setor público (mensalidades, cursos pagos, consultorias, contribuição de ex-alunos), apresentadas sob o manto da autonomia financeira; c) da busca de uma maior “eficiência” interna (otimização do uso do espaço físico, aumento do número de alunos por professor); d) da criação de sistemas de medição (intitulados avaliação), pautados em critérios de produtividade, que permitissem comparação e ranqueamento, e subsidiassem a distribuição de recursos para instituições e prestadores de serviços (pagamento por desempenho, por exemplo) e, o que aqui nos interessa, e) da diversificação das instituições de ensino superior (MANCEBO, 2010, p.39).

A LDB 9394/96, por sua vez, como marco regulatório, tanto alterou quanto criou mecanismos que possibilitaram a abertura para a flexibilização do ensino superior no país. Sobre isso, Cunha (2003) afirma que tanto as determinações quanto as omissões desta lei promoveram importantes mudanças e deram novos rumos às instituições de ensino superior.

Com relação às determinações, a primeira citada pelo autor diz respeito ao processo de reconhecimento/credenciamento das IES e dos cursos os quais passaram a ser provisórios, sendo renovados ou não, mediante avaliação regular realizada pelo Estado¹⁹. Com isso, adotou-se a avaliação como mecanismo de

¹⁹ Considerando o fato de que a LDB 9396/96 foi aprovada em meio a muitas tensões e disputas entre os interesses da sociedade civil organizada e os do governo vigente, neste ponto ela referendou o que o governo já havia instituído para avaliação das IES por meio da Lei nº 9.131/95 e do Decreto nº 2.026/96. A primeira regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações

regulação e controle das instituições a fim de impulsionar sua diversificação e sua diferenciação.

É oportuno destacar, nesse contexto, a grande centralidade do sistema de avaliação no processo de reforma da educação no país, especialmente no tocante à educação superior. Esses processos avaliativos resultam de alterações nos processos de gestão e de regulação desse nível de ensino, permitindo ao Estado desencadear mudanças na lógica do sistema, que resultam na diversificação e diferenciação da educação superior e, conseqüentemente, provocam impactos na cultura institucional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades. Avaliações parciais como as efetivadas pelo Exame Nacional de Cursos (Provão) têm legitimado um *rankiamento* das instituições de ensino superior (DOURADO, 2002, p.244).

Uma segunda definição da LDB de 1996, e que está relacionada à primeira, trata da concepção de universidade que, para Cunha (2003), é feita de forma genérica, abolindo o princípio importante de ser uma instituição com universalidade de campo. Nesse caso, a LDB facultou a existência de universidades especializadas por campo de saber, reforçando, assim, o interesse em cada vez mais reduzir o caráter das universidades ao aspecto do ensino, vinculando a oferta de cursos aos ditames do mercado. Sguissardi e Silva Júnior sintetizam que a mudança na natureza das IES expressa a sedimentação da lógica neoliberal na educação brasileira, pois, com a flexibilização do tipo de oferta e “sob nova organização tenderiam a responder, prioritariamente, as demandas do mercado” (1999, p.80).

A diversificação do ensino se colocou como uma das bases fundamentais para os reformadores do Estado e se expressa na lei tanto pelo mecanismo dos cursos sequenciais quanto pela especialização por campo de saber. Essa perspectiva favoreceu a abertura para que instituições privadas transitassem entre uma e outra forma de oferta sempre buscando obter lucro. Nesse sentido, isso é confirmado por Cunha:

Com efeito, foram as instituições privadas de mais baixo nível, que não conseguiam completar as vagas dos cursos de graduação, mesmo no processo seletivo mais aligeirado que a legislação permite, as que demonstraram preferência por esse tipo de curso. Os alunos que não conseguiam ingressar nos cursos de graduação eram chamados aos sequenciais, com o objetivo de acumular créditos que poderiam ser aceitos, posteriormente, pelos cursos de graduação. Ou, então, para ocuparem as vagas não preenchidas nos cursos de graduação ou deixadas livres pelos

periódicas nas instituições e nos cursos superiores, e o segundo definiu procedimentos para avaliação das IES e dos cursos.

evadidos deles. Uma forma, portanto, de reduzir a capacidade ociosa ou, dito de outra forma, de elevar a receita com relação aos custos fixos (2003, p.42-43).

Tal qual vários setores sociais, a educação superior brasileira transforma-se em um importante campo de disputa visto que “torna-se um setor de expansão capitalista, por intermédio da exportação de serviços, privatização e cobrança” (AZEVEDO, 2011, p.118). Daí a necessidade de flexibilização pela via da diversificação institucional, pois esta abriu caminhos para a privatização do ensino superior tanto por meio da abertura de mercado diretamente ao setor privado quanto pela diversificação das fontes de financiamento nas instituições públicas pela via da lógica estatal/mercantil²⁰.

Sguissardi (2014) demonstra que o crescimento das instituições privadas no período entre 1995-2002 foi alavancado pela LDB de 1996 e pelos decretos 2.207/97 e 2.306/97, que regulamentaram o artigo 20 dessa lei. Este setor educacional cresceu 22% nos primeiros 4 anos do período citado, contra a redução de 4,1% das IES públicas, e cresceu 59%, no último quadriênio desse período, contra apenas 1,5% de crescimento das IES públicas. Para o mesmo autor, esse dado consolida a “liberalização da educação superior como se comerciais fossem, como mercadoria de lucro, *commodity*, educação-mercadoria de interesse dos fundos de investimento em *private equity* dos empresários da educação” (2014, p.135).

A determinação de cinco tipos de IES²¹ quanto à organização acadêmica, quais sejam, as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades e os institutos ou escolas superiores, trouxe, em sua essência, além da privatização, o abandono da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em favor do modelo de universidade de ensino. De acordo com a série histórica apresentada por Franco *et al.* (2010), no período entre 1996-2002 fica evidente que o modelo que mais cresceu foi o das faculdades, sendo que, em 1996, estas

²⁰ Aspecto apontado por Silva Júnior (2008) ao referir-se a perspectiva desenvolvida por Smith (1996) em que o “Estado submete a dimensão pública à esfera privada em benefício dessa última” (p. 61), isto é, a retomada de uma tendência histórica no âmbito do ensino superior (mas não só) que faz com que o “Estado dirija suas políticas públicas para o pólo privado da contradição, dada a materialidade da economia” (SILVA JUNIOR, 2008, p.62).

²¹ Posteriormente, o decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, alterou de forma limitada essa tipologia. Segundo Minto (2006), o decreto apenas agrupou em uma única modalidade as faculdades, faculdades integradas e institutos e escolas superiores, transformando em três os tipos de instituições quanto à organização acadêmica.

totalizavam 786 e, em 2002, já eram 1.345, enquanto que as universidades passaram de 136 a 162 instituições. Além disso, chama atenção o fato de que, no montante das faculdades, a expansão prevaleceu para o modelo de faculdades isoladas, sendo que estas últimas passaram de 643 em 1996 para 1240 em 2002, um crescimento de 92,84% contra o crescimento de 19,11% das universidades.

Mancebo (2010) caracteriza o processo de diversificação e diferenciação das IES como uma tendência internacional do período para esse nível de ensino. A autora ressalta o papel indutor dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial (1995), o qual apontou em seus documentos a diversificação das IES por entender que o modelo universitário não responderia mais às necessidades do mercado e por ser caro e inadequado à realidade orçamentária dos países em desenvolvimento.

Também, acerca do papel do Banco Mundial nas orientações para a política educacional do ensino superior, Minto (2006) destaca a semelhança entre as prescrições do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*²² (BM, 1995) e as premissas do documento *Planejamento estratégico 1995/1998* (BRASIL, MEC, 1995). Ambos trouxeram como pressupostos: a mudança do papel do governo no que diz respeito à manutenção do ensino superior, com objetivos claros de delegar esta responsabilidade aos setores privados; a diversificação e a diferenciação na oferta desse nível de ensino, por meio da flexibilização do tipo de formação e com mudança estrutural no modelo das IES; a adoção de mecanismos de controle e avaliação de desempenho sob argumentos de desenvolvimento da prioridade à qualidade e à equidade; e a diversificação das fontes de financiamento, por meio da extinção da gratuidade de ensino, do financiamento por ex-alunos e por crédito educativo, do financiamento externo de pesquisa pela indústria e serviços de consultoria.

Com relação ao aspecto das fontes de financiamento, a LDB 9394/96 também materializou as orientações do Banco Mundial (1995), ao dedicar especial atenção ao tema da autonomia universitária. Disposto nos artigos 53 e 54, o princípio da autonomia é traduzido, entre outras questões, em permissão para o estabelecimento de ensino realizar contratos, convênios, parcerias, acordos; criar, expandir, modificar

²² Documento publicado pelo Banco Mundial, em 1994, que expressa a concepção defendida por este organismo e que serviu de orientador para as políticas educacionais para o ensino superior nos países em desenvolvimento, tendo como base a experiência Chilena de reforma universitária.

ou extinguir cursos de acordo com sua capacidade orçamentária e interesse do meio social; receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios tanto com entidades públicas quanto com privadas; administrar rendimentos e aplicações de ordem financeira; decidir sobre formas de contratação e dispensa de professores, planos de carreira docente, bem como de técnicos e administrativos (CUNHA, 2003).

Com estes artigos, garantiu-se o máximo de flexibilidade para que as instituições públicas fossem responsáveis pela captação de recursos, principalmente, por meio de parcerias público-privadas, e para que as instituições privadas tivessem respaldo para sintonizar seus cursos aos interesses de mercado, prerrogativa dada também para as IES públicas.

Articulada a esta perspectiva, a redução dos gastos públicos com ensino superior foi uma política adotada pelo governo FHC. Sguissardi (2014) registra uma redução da aplicação dos recursos federais no financiamento das Instituição Federal de Ensino Superior – IFES na ordem de 15,6%, no período de 1995-2003, e “uma redução de 33,3%, 41% e 34,8% nos índices desses recursos em relação ao PIB, FPF e impostos, respectivamente” (2014, p.66). As consequências dessa política foram: o congelamento da expansão, sendo que nenhuma universidade federal nova foi criada; a redução salarial dos docentes; o pouco crescimento do corpo discente e o aumento da relação aluno/professor; e a redução do corpo técnico-administrativo.

De acordo com o panorama geral da educação superior no Brasil desenvolvido por Ristoff e Giolo (2006), no período de 1991-2004²³, é possível sintetizar e caracterizar a política de educação superior em dez pontos: a) o crescimento expressivo do sistema de ensino superior pós-LDB, com forte ampliação no número de cursos em detrimento do número de instituições; b) o crescimento desse sistema se deu pela via do setor privado a partir da ação governamental de permitir que as instituições educacionais atuassem com fins lucrativos ao mesmo tempo em que obstruiu o crescimento das instituições públicas; c) a redução do número de matrículas nas universidades, apontando para um sistema de ensino superior que não tem a universidade como modelo principal; d) a centralização progressiva do ensino superior ao sistema federal; e) o sentido geográfico da

²³ Período que destaca a década de 1990, principalmente, o octênio FHC e o início dos anos 2000 nos dois primeiros anos do Governo de Lula da Silva, o qual será discutido no próximo item deste capítulo.

expansão voltado para o norte, nordeste e centro-oeste, mas ainda com predominância no sul e sudeste; f) a incorporação de setores sociais excluídos do ensino superior, contudo com prioridade de acesso pelas instituições privadas, “que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua destinação profissional” (2006, p.18); g) o direcionamento da oferta de cursos para aqueles com maior apelo popular, definindo assim a vocação profissional dos jovens brasileiros ao apelo do mercado; h) o aumento da ociosidade de vagas para o setor privado até 2004, considerando a relação vaga/ingresso, em vista do desaquecimento do mercado; i) o crescimento da titulação da função docente para o título de mestre, com prioridade de contratação pelo setor privado, em detrimento da contratação de doutores, para mais, a prevalência do regime de trabalho parcial, tendo em vista que não interessa ao setor privado os contratos de tempo integral; j) mesmo com toda a expansão ocorrida no período, a taxa líquida de escolarização em nível superior para a faixa etária de jovens na idade de 18-24 anos era apenas de 10,5% de jovens.

Com relação aos docentes, o direcionamento dado às políticas educacionais para o ensino superior têm sido nefasto. Além das consequências das relações trabalhistas impostas pelo setor privado aos docentes (FARIAS JÚNIOR, 2014), as metamorfoses do ensino superior público produziram também precarização e intensificação. Somando-se a redução do financiamento para as universidades públicas, a adoção do gerencialismo como princípio da administração pública e a avaliação de desempenho como mecanismo regulador, o trabalho docente foi substancialmente reconfigurado, tal qual já foi tratado anteriormente. Ribeiro e Leda, por exemplo, apontam que este período impulsionou o processo de privatização das IES públicas em que a lógica instituída levou os docentes à constante busca pelo financiamento privado em que os mesmos são,

pelos imposições do mercado, expostos a condições precárias de trabalho, perdem parte de sua autonomia de trabalho em troca de complementos salariais e de fornecimento de infraestrutura para a realização de suas pesquisas (2016, p.102-103).

Também, como consequência, vê-se a formação de uma “nova” cultura acadêmica a qual impõe o aumento progressivo do trabalho docente, com acúmulo

de funções e tarefas, com aumento da exigência de produtividade, com exacerbação da competitividade docente, em que o professor,

para atender ao grande e diversificado rol de atividades exigido pela “nova” cultura acadêmica – cada vez mais atrelada a princípios de flexibilidade, de empreendedorismo e de autossuperação –, precisa atuar como um “faz-tudo” e apresentar características “heroicas” para alcançar um lugar de destaque no ambiente organizacional (RIBEIRO e LEDA, 2016, p.104).

Ribeiro e Leda (2016) ainda destacam que a cultura do gerencialismo perpassa o dia a dia do docente, sedimentando a ideologia da excelência, a qual impõe a busca permanente por um padrão de sucesso, ligado à produção, sempre mutável e sempre mais exigente. A competência dos docentes é intensamente questionada e colocada à prova, quanto mais editais consegue acessar, quanto mais espaços ocupa no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, quanto “mais produzir”, mais reconhecido como competente será o professor. Nesse caso, de acordo com as autoras, obter o título de doutor na universidade passa a ser uma obrigatoriedade, pois aparece como condição primeira para a valorização do trabalho e para o financiamento de pesquisas:

No caso das instituições públicas de educação superior, a posse do título de doutor qualifica o docente para a inserção em um programa de pós-graduação e participação em diversos editais internos da instituição e de agências de fomento. Contudo, cabe ressaltar que ser professor da pós não significa abrir mão dos compromissos da graduação. As IFES exigem que o docente da pós mantenha também um vínculo com a graduação, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vê essa articulação com bons olhos. Nessa direção, atividades são acumuladas – mais salas de aula, orientações de alunos, bancas, reuniões, elaborações de pareceres, comissões e atividades burocráticas (suprindo a lacuna do número deficitário de servidores administrativos). Surge, ainda, a demanda de mais tempo de produção, utilizado tanto na elaboração de projetos de pesquisa para concorrer aos editais de financiamento como na escrita de textos e artigos científicos, que devem ser encaminhados para periódicos bem-classificados (segundo critérios e classificação Qualis3 de cada área), para cumprir às exigências da CAPES. (RIBEIRO E LEDA, 2016, p.106-107).

As universidades estaduais não fugiram às regras do paradigma neoliberal imputado ao sistema federal de ensino. Como é demonstrado no próximo capítulo, embora, após a promulgação da LDB, em 1996, o número de universidades estaduais tenha aumentado consideravelmente, estas já nasceram sob a lógica gerencialista. Isto fica evidenciado pela ausência de política de financiamento própria ao ensino superior pela maioria dos governos estaduais, pela precarização

do trabalho docente nessas instituições que se enfatiza nos diferentes tipos de contrato e nos regimes de trabalho.

A introdução dessa perspectiva gerencialista, na década de 1990, teve continuidade e ganhou força nos anos 2000. A chegada de Lula da Silva ao governo federal, em 2003, inaugura uma nova etapa do neoliberalismo no Brasil e, com ela, uma nova realidade para os docentes do ensino superior. A seguir, analisam-se as políticas desse período e suas consequências aos trabalhadores docentes.

3.3 As reformas do ensino superior de Lula e Dilma: 13 anos de precarização e intensificação do trabalho docente

O projeto do capital em vigor no Brasil, intensificado desde a década de 1990, através da reforma do Estado promovida pelo governo FHC, avançou a passos largos nas décadas seguintes, apesar das medidas populares promovidas pelos governos petistas que visaram à conciliação de classes. Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016), a prioridade da política econômica foi a manutenção do ajuste fiscal e a continuidade das reformas que assegurassem o pagamento da dívida pública e a adoção de políticas sociais focalizadas, ao invés de maior destinação de recursos para políticas de caráter universal, que garantissem uma mudança estrutural na sociedade brasileira.

Seguindo esta lógica, as políticas de liberalização da economia brasileira, iniciadas nos governos do PSDB e que resultaram na abertura do mercado interno ao investimento estrangeiro, possibilitando um aumento do fluxo de capital externo no país, também foram continuadas nos dois governos petistas. A diferença foi que o novo governo também se preocupou com as políticas focais, consolidando, assim, o chamado modelo de conciliação de classes. Para Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo (2016), esse modelo centrou-se na rápida abertura econômica ao capital internacional, que, em alguns momentos, significou a destruição ou a reestruturação do aparelho produtivo e também a reforma das instituições republicanas. Para os autores, esse processo deu origem a um novo pacto social e à mudança das relações do trabalho também no serviço público.

Para melhor compreensão de como esse processo implicou nas mudanças significativas na condição de trabalho do professor que atua no ensino superior, neste item, são considerados os seguintes aspectos para dialogar com o objeto de

estudo desta pesquisa: a) o modo petista de governar; b) as reformas instituídas por Lula e Dilma para o ensino superior; e c) as implicações dessas reformas para a precarização e a intensificação do trabalho docente.

3.3.1 O modo petista de governar

Para desenvolver um estudo sobre esse fenômeno, dialogou-se com algumas elaborações teóricas desenvolvidas por uns dos poucos autores que têm se debruçado a analisar esse objeto, Francisco Oliveira (2010), Carlos Nelson Coutinho (2010), André Singer (2012), além de Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo (2016).

Para Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo (2016), deve-se considerar que esse fenômeno é bem diferente das demais reformas conduzidas pela hegemonia na história política do Brasil. O que antes tinha-se como atos comuns na política de dominação, a partir de 2003, com a chegada dos governos do Partido dos Trabalhadores à presidência da república, se inaugura uma nova forma de dominação por parte do poder hegemônico, que tem na conciliação de classes seu princípio basilar.

Não é patrimonialismo, pois o que os administradores dos fundos de pensão estatais gerem é capital-dinheiro. Não é patriarcalismo brasileiro de *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, porque não é um patriarca que exerce o mando nem a economia é “doméstica” (no sentido de *domus* romano), embora na cultura brasileira o chefe político possa se confundir, às vezes, com o “pai” – Getúlio Vargas foi apelidado de pai dos pobres. [...] Não é populismo, como sugere a crítica da direita, e mesmo alguns setores da esquerda, porque o populismo foi uma forma autoritária de dominação na transição da economia agrária para a urbano-industrial. [...] Nada disso está presente na nova forma de dominação (OLIVEIRA, 2010, p.25-26).

Para Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo (2016), o entendimento sobre esse mecanismo de dominação não é uma tarefa das mais simples, haja vista o pouco tempo de seu término (está-se considerando o período em que o estudo dos autores foi desenvolvido) e, por conta disso, na condição de objeto de estudo, o fenômeno ainda está em movimento no governo do atual presidente Michel Temer (mesmo que em processo de desmonte). Dessa forma, os autores “atestam a falta de densidade histórica, e instrumentos teóricos que somente são produzidos considerando a história do país e a especificidade do capitalismo brasileiro” (2016, p.113).

Essa lógica de gestão, desenvolvida para atender, ao mesmo tempo, as necessidades do capital interno e externo e as necessidades imediatas do proletariado brasileiro, já tinha sido expressa na Carta ao Povo Brasileiro, lançada em 2002, durante o processo eleitoral. No documento assinado por Lula, ele dizia que “O Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos”. O que antes fazia parte das propostas de governos apresentadas pelo PT para as eleições presidenciais disputadas em 1989 e 1994, já não cabia mais para as eleições de 2002, uma clara indicação de que o programa do PT alinhava-se aos compromissos assumidos por FHC junto ao mercado nacional e internacional.

No documento, Lula ainda deixou claro que seu governo iria “preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos”, e complementou dizendo que iriam “ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle”. Dessa forma, o mercado financeiro e o empresariado brasileiro poderiam ficar despreocupados, pois havia um compromisso de continuidade (mesmo que um pouco diferente) das políticas neoliberais iniciadas por FHC.

Antunes considera que a chegada do PT ao poder, em 2002, foi uma vitória política tardia, pois, segundo o autor, naquele momento histórico, “nem o PT, nem o país eram os mesmos” (2005, p.165). Para ele, o partido fundado pelos trabalhadores na década de 1980, naquela altura, já “havia se desvertebrado” de suas origens, enquanto que o país já havia “se desertificado”, ou seja, grande parte daquilo que provocou o processo de redemocratização e que movia o PT e grande parte das massas já havia se diluído durante anos de influência da ideologia neoliberal assumida pelas gestões anteriores, sobretudo pelos governos do PSDB na presidência da república, em que se produziu uma tragédia no desenvolvimento das políticas sociais.

Ainda segundo o autor, para chegar ao poder, o PT teve que se transformar. Para ele, a política que o partido até então estava implementando no país “é em parte continuidade de seus transformismos e sua conseqüente adequação à ordem e à institucionalidade” (ANTUNES, 2005, p.166). A necessidade de se desvertebrar da coerência política que compunha a história do partido levou a corrente hegemônica do PT a optar, pela subserviência, à lógica neoliberal que já estava

incrustada na política brasileira. Ou seja, pode-se considerar que a chegada de Lula ao poder foi uma farsa, para quem acreditou que mudanças estruturais em favor da classe trabalhadora iriam acontecer, isso porque as mudanças promovidas pelos governos de Lula e Dilma trouxeram muito mais perdas históricas aos trabalhadores e beneficiaram a política hegemônica.

Desta forma, torna-se inevitável fazer uma relação entre esses dois momentos de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil (o primeiro, conduzido pelo PSDB, no final dos anos 1990, e o segundo, conduzido pelo PT, no início dos anos 2000), e os fatos históricos tratados por Marx (2011) em *18 de Brumário de Luiz Bonaparte*. Na obra, o autor faz referência tanto ao Golpe de Estado que aconteceu na França, em 9 de novembro de 1799 (18 de brumário, pelo Calendário Revolucionário francês), quando Napoleão evitou a ascensão das massas ao poder, quanto a reedição do Golpe, em 2 de dezembro de 1851, quando Luiz Bonaparte (sobrinho de Napoleão), através de um plebiscito manipulado, ratifica o Golpe de Estado e afoga em sangue a revolução de 1848 em Paris. Para tratar sobre esses dois momentos históricos, Marx aprofunda as ideias de Hegel e afirma que os fatos e personagens importantes da História ocorrem, sim, duas vezes, “mas a primeira como tragédia e a segunda como farsa”.

Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (MARX, 2011, p.25).

Portanto, é possível considerar que os governos de Fernando Henrique (sem desconsiderar os governos Sarney, Collor e Itamar) foi a “tragédia” para os trabalhadores, haja vista o compromisso revelado de seu governo com as políticas hegemônicas, dando início a um conjunto de reformas políticas que promoveram o processo de redução do estado e de ataque aos direitos dos trabalhadores. Já a os governos de Lula e Dilma foram a “farsa”, tendo em vista o compromisso com a política hegemônica.

Esse processo de mudança no programa do PT foi desenvolvido após as duas derrotas, nas eleições presidências de 1989 e 1994. A corrente majoritária do partido estava convencida de que, para chegar ao poder, era necessário adequar o programa de governo ao processo de supressão do ciclo do capital produtivo

(proposta antes criticada pelo partido), pelo ciclo do capital financeiro (proposta iniciada por Fernando Henrique), cujas bases foram constituídas durante o Consenso de Washington²⁴ em 1989, nos EUA. Contudo, havia uma preocupação com as demandas oriundas do setor mais pobre da classe trabalhadora, por conta do compromisso de Lula com suas bases, sobretudo na região nordeste do país. Dessa forma, as políticas setoriais passam a dar visibilidade a essa camada social, ao mesmo tempo em que a submeteu ao modelo produtivo vigente. Essa relação vertical entre a classe dirigente e a classe dirigida é o que compõe o desenvolvimento do modo de governar a partir de 2003.

Para Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo, esse modelo de gestão desenvolvido pelo PT,

impôs a alteração dos fundamentos da economia brasileira e, conseqüentemente, a mudança estrutural das instituições republicanas, do pacto social do país e da sociabilidade dos brasileiros, além de sobrecarregar o ciclo de capital real de produção de valor. Portanto, profundas mudanças nas relações de trabalho tiveram curso, acompanhadas, invariavelmente, da intensificação do trabalho humano e de exigências de aumentos constantes de produtividade para o que a ciência e a educação básica e superior são chamadas a colaborar, no centro do processo (2016, p.113-114).

Para André Singer (2012), o modo adotado de governo foi uma estratégia, aparentemente, menos nefasta de impor à população brasileira reformas estruturais em pequenas doses, mas de cunho conservador, pois se fez valer dos benefícios políticos proporcionados pelas políticas sociais ao setor mais desprovido da classe trabalhadora (grande maioria nordestina e nortista), sobretudo através de Programas como Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida. Com isso, Lula conseguiu trazer uma parcela significativa da população (o setor mais pobre da classe trabalhadora) para ocupar lugar na cadeia de produção capitalista, sem que ela se ponha na esfera política ou seja articulada politicamente. Desta forma, conquistou também a confiança do poder hegemônico, pois, através das formas neoliberais, beneficiou significativamente o capital interno e externo, em diferentes setores, dentre eles a educação.

²⁴ A proposta esteve alicerçada nas políticas neoliberais, as quais garantiam, dentre outras coisas, o crescimento econômico e o desenvolvimento social dos países latino-americanos. No momento, estavam presentes o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, personalidades do governo e grande parte da elite de economistas. O documento foi elaborado pelo economista inglês John Williamson.

Em que se pese a estratégia política de Lula e Dilma ter tido o intuito de agradar setores antagônicos da sociedade, incluindo aqueles que antes eram tidos como “invisíveis” como potenciais consumidores, financiados pelas políticas focalizadas de transferência de renda, há de se considerar que a maior fatia do bolo era destinada à classe hegemônica, haja vista que as reformas estruturais implementadas no período petista beneficiaram amplamente a classe empresarial nacional e o capital externo, a partir de ações como as reformas da previdência (2003 e 2015), a Reforma Tributária (2003), a Abertura da Economia (2003), a Autonomia do Banco Central (2003), a Parceria Público-Privado (2004), o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (2015), dentre outras.

Dentro do conjunto dessas reformas neoliberais, dá-se destaque à Autonomia do Banco Central, a qual Sampaio Jr. a compreende da seguinte forma:

O caráter das decisões econômicas sob a competência do BC mostra bem a relevância do que está em jogo. Entre outras atribuições, cabem-lhe as funções de regular a liquidez do sistema financeiro, fiscalizar a saúde econômica dos bancos, definir a taxa de juros básica, estabelecer o regime cambial, controlar os fluxos de capitais, administrar as divisas internacionais, regular o mercado de câmbio, supervisionar o mercado de derivativos, socorrer bancos que atravessam crises temporárias de falta de dinheiro, liquidar instituições financeiras inadimplentes etc... Não existe gestão monetária neutra. As autoridades monetárias estão sempre pressionadas por interesses econômicos contraditórios que colocam em xeque a confiança na moeda nacional. Decidir a favor dos credores ou dos devedores, defender o patrimônio dos rentistas ou favorecer a geração de renda e emprego, privilegiar a estabilidade ou priorizar o crescimento, valorizar a moeda nacional, aumentando seu poder de compra no exterior, ou desvalorizá-la, empobrecendo os que possuem patrimônio denominado em moeda nacional em relação aos estrangeiros, sancionar a fuga de capitais ou centralizar o câmbio, deixar um banco quebrar ou socorrê-lo, eis a natureza dos conflitos que constituem o cotidiano de um Banco Central (2003, p.3-4).

Para o autor, não há como negar o caráter conservador implícito por traz da concessão da autonomia do Banco Central que, em tese, significa deixar nas mãos das “forças de mercado” a instituição que regula a economia do país. Esse caráter conservador ficou mais evidente quando Lula chamou Henrique Meirelles, ex-presidente mundial do *Bank of Boston*²⁵, para presidir o banco, ou seja, o governo Lula renunciou a soberania do país sobre a política econômica (SAMPAIO JR., 2003), fato que se repetiu no governo Dilma, que, para agradar o mercado, nomeou

²⁵ *BankBoston* foi um banco de origem norte americana controlado pelo *Bank of America*, atualmente seus ativos no Brasil foram vendidos ao Banco Itaú em 2006.

Alexandre Antônio Tombini, ex-assessor sênior da Diretoria Executiva do Fundo Monetário Internacional no Brasil.

Diante do conjunto de políticas neoliberais desenvolvidas nos mais diferentes setores da sociedade, os governos do PT, sobretudo os de Lula, garantiram ao ex-presidente uma expansão de sua base política, assegurando a ele não apenas o apoio do setor mais pobre da classe trabalhadora, mas também entre setores do capital financeiro, do capital industrial e de grande parte dos trabalhadores médios. Este fato, nunca desenvolvido em governos anteriores, consolidou a agenda de “conciliação de classes”, uma estratégia que deu frutos, tanto que, no final de seu governo, o IBOPE registrou um recorde histórico de aprovação e popularidade, chegando ao índice de 80%, e a avaliação pessoal de Lula chegando a 85%.

O que não estava posto para a grande massa da população eram os perigos que esta política estava proporcionando a ela, haja vista que os trabalhadores passam a ser moldados por um perfil socioeconômico determinado pelas reformas neoliberais (SINGER, 2012). Para Oliveira (2010), esse modelo é uma forma de dominação diferente de todas as outras já experimentadas na história política brasileira a qual ele denomina de “*hegemonia às avessas*”. O autor justifica essa nomenclatura ao afirmar que a política hegemônica permite que a grande massa de trabalhadores ou seus representantes (no caso, o Lula) governem o país, desde que governem em seu nome, ou seja, a hegemonia neoliberal determina as relações políticas e sociais entre as classes de forma vertical em benefício do capital financeiro e empresarial, algo que a política de conciliação de classe não revela.

Já para Coutinho (2010), o modo petista de governar está constituído, predominantemente, pelo que ele denomina de “hegemonia da pequena política” para a consolidação da “hegemonia da grande política”. Para o autor, o desenvolvimento da primeira seria uma forma de escamotear o que não está na aparência, ou seja, os reais interesses da segunda, isso porque “hegemonia é consenso, e não coerção” (p.30), neste caso ressalta que hegemonia vai existir quando grupos sociais se submetem consensualmente a determinados valores, contudo, explica que a hegemonia da pequena política se baseia, precisamente, no “consenso passivo”.

Este tipo de consenso não se expressa pela auto organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo “natural”. Mais precisamente, da transformação das ideias e dos

valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas (COUTINHO, 2010, p.31).

Pensar esse processo como a base de sustentação ideológica do desenvolvimento das políticas para ao ensino superior é compreender que as reformas para esse campo, durante os 13 anos de gestão do Partido do Trabalhadores, serviram a “hegemonia da grande política”, pois, segundo Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo,

expandir o acesso à educação superior pública para os segmentos sociais mais excluídos também é estratégico, pois, além de fornecer mais força de trabalho para a execução do trabalho precarizado, constitui-se em um estrutural apelo para a produção da hegemonia às avessas (2016, p.117).

Portanto, entende-se que o governo petista mostrou-se como “Cavalo de Tróia” para os trabalhadores. Lula e Dilma reeditaram a “farsa” francesa de Luiz Bonaparte e o New Labor do Partido Trabalhista britânico, pois executaram um conjunto de reformas neoliberais, contribuíram para o enfraquecimento das organizações sindicais, ao mesmo tempo em que promoveram sucessivas perdas de direitos sociais conquistados por diferentes setores, ao longo da história, a peso de muitas lutas.

Essa breve exposição buscou discutir a essência das políticas implementadas durante os 13 anos de governos Lula e Dilma, sobretudo para que se possa aprofundar o que interessa a este estudo, a intensificação e a precarização do trabalho docente na Universidade do Estado do Pará. Isso porque, para além da dimensão política, as reformas para ensino superior no período contribuíram também para o desenvolvimento de uma hegemonia econômica e cultural com vistas à formação da dita *sociedade do conhecimento*.

3.3.2 As reformas instituídas por Lula e Dilma para o ensino superior

Dentre as inúmeras reformas que foram instituídas durante os 13 anos que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente da presidência da república do Brasil (2003 a 2016) – reformas que, para Coutinho (2010), garantiram o desenvolvimento da “hegemonia da pequena política” para o predomínio da “hegemonia da grande política” –, a educação foi um dos setores que mais sofreu impacto devido as

medidas adotadas pelas políticas neoliberais. Desde a LDB 9394/96 (ainda no período FHC), tanto a educação básica quanto a educação superior passaram a sofrer um conjunto de reformas o que contribuiu, direta e indiretamente, para que esse campo se constituísse como mais um instrumento amplo e eficaz na produção e na reprodução da política conciliatória do governo petista, com destaque para as reformas que promoveram a expansão e a reformulação da educação superior nesse período.

De acordo com Sguissardi (2014), a política petista, com o intuito de garantir o pacto social, promoveu uma pequena expansão das instituições públicas de ensino superior, seguida de um significativo crescimento das instituições de ensino superior privadas. A criação em 2005, através da Lei nº 11.096/05, do Programa Universidade para Todos (ProUni), a ampliação da oferta de cursos e programas para a educação a distância (EaD), bem como, a ampliação da política de transferência de renda pública para alunos das instituições privadas através do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies)²⁶ foram importantes mecanismos de efetivação da expansão do modelo privado-mercantil.

No que concerne as IES públicas dá-se destaque ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Criado em 2007 pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, este programa trouxe preocupações para o movimento docente tendo em vista que impunha um conjunto de metas a serem alcançadas em um curto espaço de tempo e estando centradas, fundamentalmente, no aumento das matrículas e no aumento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais. Sobre esse aspecto Sguissardi explica:

Os planos de reestruturação seriam aprovados pelo órgão colegiado superior de cada uma das UFs. Isso ocorreu não sem muita controvérsia e resistência de parte especialmente das entidades associativas de professores, servidores e estudantes, que temiam pela eventual baixa de “qualidade” das atividades-fim dessas universidades, como também, pela intensificação e precarização do trabalho dos professores. Isto porque, visando duplicar as vagas e matrículas nas UFs até o ano de 2012, não era explícita a previsão de docentes na mesma proporção. (2014, p. 67)

Os estudos de Medeiros (2012) explicitam que a expansão promovida pelo REUNI veio acompanhada de precarização e intensificação do trabalho docente, estando pautada em princípios produtivistas, cujas dimensões propostas

²⁶ Programa criado em 1976 pelo governo militar, sob o nome de Crédito Educativo. Remodelado em 1999 pelo governo de Fernando Henrique e ampliado pelo governo Lula.

reorientaram as funções acadêmicas de ensino, pesquisa extensão em um movimento que forjou

uma nova concepção de educação superior mais fiel e alinhada as orientações da matriz neoliberal, ideologia sustentadora do modo de produção capitalista que desumaniza toda e qualquer relação social; a de exigir-se sobrecarga de tarefas do professor resultando em maior intensificação do trabalho docente e exacerbação do produtivismo acadêmico em curso nas universidades públicas federais brasileiras cultivando o individualismo, inimigo do associativismo como consequência da lógica produtivista, capitaneada pela avaliação da CAPES e contribuindo para afastá-los da vida social e familiar e da participação sindical; a de construir-se uma nova “arquitetura acadêmica” dos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas federais reconfiguradas, gerando um “mosaico” que precisa ser decifrado; a de implantar uma nova cultura acadêmico-institucional nas universidades públicas federais, cujas mudanças não são, imediatamente, perceptíveis. (p. 286)

Considera-se que a adesão dos governos Lula e Dilma às concepções neoliberais e às orientações dos organismos internacionais para a educação superior reproduz um modelo mercadológico de expansão, haja vista que são medidas que possibilitam o crescimento significativo de instituições de ensino superior privado ao mesmo tempo em que intensificam o processo de estatização das vagas nessas instituições por meio da transferência de recursos públicos. Ou seja, as políticas neoliberais voltadas para a educação superior, iniciadas nos anos de 1990, com destaque para os dois mandatos de Fernando Henrique (de 1994 a 2002), foram mantidas e ampliadas durante os mandatos de Lula e de Dilma Rousseff (de 2003 a 2016).

O modelo de política de expansão da educação superior adotado no Brasil nas últimas duas décadas tem sido acompanhado por um conjunto de reformas que implicam na precarização e na intensificação do trabalhador docente, sobretudo nos 13 anos de governos do PT. Estudos realizados por Maués e Souza (2016) destacam algumas medidas implementadas por Lula e Dilma, no período de 2003 a 2016, que, segundo as autoras, incidiram na precarização e na intensificação do trabalho docente dos profissionais que atuam nas universidades públicas federais.

Apesar de o levantamento das autoras ter focado nas políticas que incidiram diretamente no trabalho de docentes que atuam em instituições federais de ensino superior, compreende-se que grande parte dessas medidas também incidiu sobre o trabalho dos docentes das universidades estaduais, tal como o conjunto de docentes da UEPA. Isso porque as instituições de ensino superior estaduais, assim como as

carreiras dos docentes dessas instituições são estruturadas com referência nas políticas nacionais, ressaltando-se variações oriundas das mediações do poder executivo estadual.

Dentre o conjunto de oito normativas relacionadas pelas autoras²⁷, as reformas que implicam diretamente na precarização e na intensificação no trabalho dos docentes da UEPA são as seguintes:

1. Lei nº 10.887/2004, que trata sobre a Reforma da Previdência;
2. Lei nº 10.973/2004, que trata sobre a Inovação Tecnológica;
3. Lei nº 12.618/2012, que criou o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais e limitou o valor das aposentadorias e das pensões ao valor do teto do benefício pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS);
4. Lei nº 13.243/2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.

A Lei nº 10.887/2004, que trata sobre a Reforma da Previdência, incidiu sobre o aumento da idade para aposentadoria e instituiu o pagamento da Previdência pelos aposentados e pensionistas. O governo Lula, ao garantir a promulgação desta lei, deu continuidade à dita reforma gerencial de Fernando Henrique e Bresser Pereira, iniciada em 1995. Essa reforma alterou o art. 40, da Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional nº 19/1998, que tratou, dentre outras coisas, de consolidar um novo modelo previdenciário público, com ênfase no caráter contributivo e na necessidade de equilíbrio financeiro e atuarial²⁸.

Em 2003, Lula propõe a Emenda Constitucional nº 41. Com esta medida, incluiu na reforma da previdência iniciada por Fernando Henrique e Bresser Pereira a característica da solidariedade, estabelecendo que as contribuições para o sistema

²⁷ Lei nº 10.887/2004 – Reforma da Previdência; Lei nº 10.973/2004 – Inovação Tecnológica; Decreto nº 6.096/2007 – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Portaria Normativa Interministerial MEC/MP nº 22/2007 – referência para novas contratações de professores substitutos e abertura de concursos para professores efetivos; Lei nº 12.550/2011 – cria a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); Lei nº 12.772/2012 – estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e do Magistério do Ensino Básico Federal, Técnico e Tecnológico; Lei nº 12.618/2012 – previdência complementar para os servidores públicos federais, limitou o valor das aposentadorias e das pensões ao valor do teto do benefício pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS); Lei nº 13.243/2016 – estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.

²⁸ Relativo à atuária: Parte da estatística que investiga problemas relacionados com a teoria e o cálculo de seguros numa coletividade.

devem ser garantidas pelas entidades públicas e pelos servidores ativos, inativos e pensionistas. A Lei nº 10.887/04 regulamentou a EC 41/2003, definindo a forma de cálculo dos proventos dos servidores públicos, que passou a corresponder à média dos salários durante todo o tempo contributivo. A lei também estabeleceu os limites dos valores devidos a título de pensão por morte.

Essa reforma instituiu de maneira perversa o neoliberalismo no país, com o discurso que o Estado brasileiro precisava “cortar as gorduras”, o que significava “enxugar” a máquina, isto é, o número de funcionários e precisava também estabelecer as parcerias público privadas, numa relação promíscua com o mercado. É nesse governo que a privatização da educação superior se aprofunda e que o docente das instituições federais inicia as perdas de direitos duramente conquistados, tais como a aposentadoria integral. (MAUÉS; SOUZA, 2016, p. 76)

As medidas sancionadas por Lula e Dilma referentes ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia nas universidades públicas, tais como a Lei nº 10.973/2004, que versa sobre a Inovação Tecnológica, e a Lei nº 13.243/2016, chamada de Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, que reformulou a anterior, dentre outras coisas, permitem que professores da educação superior, em regime de dedicação integral, desenvolvam pesquisas dentro de empresas e que laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias (em ambos os casos, com remuneração).

Essa iniciativa foi muito elogiada pelo setor privado, pois facilita a relação comercial entre as universidades públicas e as empresas, através da dispensa da obrigatoriedade de licitação para aquisição ou contratação de produto para pesquisa e desenvolvimento. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) critica o Marco Legal, afirmando que ele interfere significativamente “na carreira docente e nas relações de trabalho nas instituições públicas” (ANDES-SN, 2016, s/p).

O código estimula que os docentes se tornem empreendedores, criando ICTs dentro das instituições para captar recursos, o que cria tensões nas relações de poder dentro de universidades e institutos. O regime de dedicação exclusiva, por outro lado, passa a ser relativizado. [...] É um avanço vigoroso do processo de privatização dos recursos humanos e patrimônio científico públicos. Em médio prazo, temos a possibilidade do conhecimento desenvolvido nas instituições públicas não possam ser publicados pelos professores e pesquisadores, pois as ICTs vão deter a patente. Ou seja, a produção de conhecimento será patenteada e controlada por instituições privadas, que funcionarão dentro das instituições públicas (ANDES-SN, 2016, s/p).

Acredita-se que essa reforma proporciona uma relação vertical entre o público e o privado no desenvolvimento da pesquisa no país, ou seja, uma relação em que os interesses de mercado prevaleceram sobre os interesses sociais ou interesses que potencializem as instituições públicas ou o serviço público. Além disso, possibilita também que o professor se submeta às determinações deste setor sobre a gestão dos espaços de pesquisa em que atua, haja vista que há um grande risco de que o controle sobre os laboratórios fique sobre o domínio de empresas. A consequência disso poderá ser a perda da autonomia sobre a escolha do objeto de pesquisa e sobre a carga de trabalho que o professor destina para o desenvolvimento dos estudos, sobretudo, se o professor/pesquisador for deslocado para desenvolver suas pesquisas nos espaços empresariais.

Por fim, a lei que criou o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais e limitou o valor das aposentadorias e das pensões ao valor do teto do benefício pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), Lei nº 12.618/2012. Medidas como essa já haviam sido tomadas no Estado de São Paulo pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB) em 2011 através da Lei 14.653/11, a qual criou a Fundação de Previdência Complementar do Estado de São Paulo – SP-Prevcom, com o intuito de mudar o regime de aposentadoria dos servidores ao criar um sistema de previdência complementar. Essa lei entrou em vigor em 2013.

A lei sancionada por Dilma também criou um conjunto de três fundações: a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo – Funpresp-Exe; a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo – Funpresp-Leg; e a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário – Funpresp-Jud. Além disso, alterou dispositivos da Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004. (BRASIL, 2012)

No caso da Funpresp-Exe, o órgão criou os fundos de pensão que utilizam recursos oriundos de contribuições dos servidores federais para especular no mercado financeiro, sem garantia alguma de retorno aos servidores. Contudo, o fundo ficou comprometido pela oscilação do mercado financeiro, mas principalmente por não ter havido uma grande adesão de servidores a essa medida, a presidente sancionou, em 2015, a Lei nº 13.183/2015, tornando obrigatória a adesão de novos servidores ao fundo, assim como, determinou o prazo de 90 dias para pedir o cancelamento da adesão. Para o ANDES-SN a falta de informações acabou

“impossibilitando parte dos trabalhadores de saber os riscos que correm com a adesão automática ao fundo de pensão privado” (ANDES-SN, 2015, s/p).

Para o sindicato “o governo está apenas preocupado com garantir maior recolhimento para o fundo, e não com a nossa previdência” (ANDES, 2015, s/p). Essa situação possibilita uma precarização do trabalho dos docentes do ensino superior federal, haja vista que aumenta o desconto na remuneração do servidor, causando perdas significativas no seu salário, e ainda não dá nenhuma garantia de que ele irá ter algum retorno desse desconto impositivo.

Apesar dessa medita atingir diretamente os servidores federais, muitos estados estão tendo iniciativas nessa mesma linha. Com a exceção de São Paulo (que já tinha criado a SP-Prevcom em 2011), o estado do Rio de Janeiro, instituiu a Lei nº 6.243/2012 que criou o Regime Facultativo Complementar para os servidores públicos deste estado – RJ PREV que, em linhas gerais, segue o mesmo formato adotado por Dilma (PT) e Alckmin (PSDB) para este setor. Isso tem incentivado outros estados e também municípios a seguirem essa tendência.

Em 2015, o governo do Paraná, por meio da gestão de Beto Richa (PSDB), conseguiu aprovar na assembleia legislativa, o projeto de Lei nº 252/2015²⁹. Projeto que deu origem a Lei nº 18469/2015, na qual criou a ParanaPrevidência aos moldes do Funpresp-Exe. Também em 2015, o estado da Bahia também implementou a Fundação de Previdência Complementar dos Servidores Públicos do Estado da Bahia – PrevBahia através da Lei 13.222/2015, se tornando o primeiro estado do nordeste a implementar o fundo de previdência suplementar.

No estado do Pará, o governo estadual ainda não conseguiu materializar sua proposta para criar um fundo de previdência complementar. Mas essa intenção tem feito parte da agenda política do governo de Simão Jatene (PSDB), tanto que no final de 2016 encaminhou à Assembleia Legislativa um conjunto de propostas, dentre elas, a criação de um fundo de previdência complementar, na qual não se tem informações sobre o que compõe essa iniciativa do governo do estado. Para o Sindicato dos Servidores do Fisco Estadual do Pará (SINDIFISCO, 2016) o conjunto de propostas encaminhadas ao poder legislativo do Pará não foi discutido com a

²⁹ Fato este que causou uma grande mobilização da categoria dos professores daquele estado, marcando o dia 29 de abril de 2015 pela brutal repressão aos servidores públicos paranaense, entre eles docentes das universidades estaduais.

sociedade, com os servidores públicos e os setores que serão atingidos diretamente por essas medidas.

Portanto, nota-se que muitas reformas oriundas dos 13 anos dos governos Lula e Dilma, têm repercutido nas políticas estaduais, dentre elas as que implicam na precarização e intensificação do trabalho de professores das universidades estaduais incidindo sobre o tempo dos docentes, em especial ao tempo liberado do trabalho.

As consequências desse processo para a consolidação da UEPA como universidade pública e para os docentes que nela atuam são analisadas no decorrer das Seções que se seguem.

4 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

4.1 As universidades estaduais no Brasil: assimetrias e disparidades regionais

A história das universidades estaduais (UES) no Brasil se confunde com a própria criação e evolução do ensino superior no país. Segundo Sampaio, Balbachevsky e Peñaloza (1998), essa história remonta ao início do século XX, com a criação da Universidade do Paraná, primeira universidade brasileira, em 1912, que veio a consolidar-se somente mais tarde.

As autoras chamam atenção para o fato de que o crescimento ou a diminuição das Universidade Estaduais – UES esteve intrinsecamente ligado ao direcionamento dado para o ensino superior no que tange ao papel do governo federal em assumir ou não a responsabilidade por esse nível de ensino. Nesse caso, identificam três momentos distintos na trajetória dessas instituições.

O primeiro momento refere-se à criação das universidades estaduais. As autoras registram um crescimento durante a década de 1930 até meados da década de 1940. Isso porque, antes desse período, o governo federal vinha mantendo e supervisionando as instituições de ensino superior (IES). No entanto, por meio de uma legislação que oscilou ora entre a cooperação entre estados e união para manutenção das IES, ora destinando aos estados essa responsabilidade, foi possível registrar a criação de várias universidades estaduais:

Universidade de São Paulo, 1934; Rio Grande do Sul, 1934; Bahia, 1946 e Pernambuco em 1946, estas últimas parcialmente mantidas pelo Governo Federal; Universidade do Paraná, 1946, a despeito de ter sido criada em 1912; Paraíba, 1955 e Juiz de Fora, 1955, entidades estaduais que congregavam também instituições particulares (SAMPAIO, BALBACHEVSKY e PEÑALOZA, 1998, p. 5-6).

Para Vieira e Freitas (2003), a conjuntura política do início da década de 1930 possibilitou as condições para a criação de algumas universidades. Segundo as autoras, a Constituição de 1934, promulgada no governo provisório de Getúlio Vargas, tinha um caráter mais democrático, permitindo maior liberdade de expressão e com certa atenção à educação, embora tenha atendido a interesses de setores reformadores e católicos.

Tal perspectiva é confirmada por Lucchesi (2015), quando analisa a criação da Universidade de São Paulo – USP e indica a estreita ligação entre este processo de criação e os interesses dos grupos políticos liberais que buscavam a hegemonia política no país. Para a autora, a instituição do governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930, e a revolução constitucionalista de 1932 foram eventos que impulsionaram o estabelecimento do projeto político das elites paulistas, que viram na educação superior um mecanismo de formação e preparação de novas lideranças políticas. Ela destaca que o projeto da USP visava à formação das elites e estava pautado em princípios dualistas da educação em que a classe trabalhadora era excluída da formação em nível superior.

O segundo momento registrado pelas autoras refere-se ao período de 1940 ao início de 1960, o qual foi denominado de período da federalização. Nesse momento, se observou a redução das iniciativas locais e regionais no que concerne à criação de universidades e a federalização de todas as universidades criadas até a década de 1950, com exceção da USP. Segundo o que destacam as autoras, as universidades que passaram pela federalização³⁰ tiveram este processo fortalecido pelo movimento estudantil que desejava ampliação de vagas e gratuidade no ensino, pelos servidores públicos (professores e técnicos), que desejavam entrar no regime federal e com isso melhorar as condições de trabalho. As pressões para a federalização também tiveram respaldo por conta dos baixos orçamentos destinados pelos Estados às universidades (SAMPAIO, BALBACHEVSKY e PEÑALOZA, 1998).

O terceiro momento consiste no processo de crescimento do número de UES. As autoras registram que, mesmo tendo havido a criação das universidades paulistas (Universidade Estadual de Campinas, 1976; Universidade Estadual Paulista, 1976), das universidades do Paraná (Universidade Estadual de Londrina, 1971; Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1973; e Universidade Estadual de Maringá, 1976) e da Universidade Estadual do Ceará, em 1977, o período de 1980 e 1996 foi o aquele em que houve maior crescimento dessas instituições, passando de 09 universidades estaduais para 31 universidades, crescimento que representou um aumento de 178% no setor sendo superado apenas pelo setor privado.

O período de crescimento dessas instituições ocorre a partir da abertura política do país, quando se intensificam os debates acerca da democratização da

³⁰ Passaram pelo processo de federalização as universidades do Paraná, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Juiz de Fora e Paraíba. Além de 24 institutos e faculdades.

educação. O acesso ao ensino superior ocupou parte das demandas dos movimentos sociais que defendiam o acesso à educação para todos.

No entanto, nos primeiros anos pós-ditadura militar, ainda que os documentos que anunciavam as ações pretendidas pela Nova República³¹ discorressem sobre o interesse em ampliar o acesso à educação (principalmente a educação para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos), registram-se pouquíssimos avanços e poucas alterações na realidade das políticas educacionais (VIEIRA, 2000).

Minto (2006) indica que, embora o Governo Sarney tenha criado o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES)³² – o qual chegou a conceber um modelo institucional para esse nível de ensino, mas que não foi desenvolvido à época –, o período entre 1985 e 1988 marcou a continuidade do projeto iniciado na ditadura militar, inclusive, buscando efetivar aquilo que o regime não conseguiu.

Mais do que uma visão propriamente pessimista sobre o futuro da educação no país, o alerta de Florestan Fernandes à época fazia muito sentido, devido à escassa perspectiva de mudanças apresentadas para a educação superior brasileira com o novo regime, cuja correlação de forças políticas se formara no contexto da chamada “transição transada”, que não abria possibilidades de mudança, a não ser meramente formais (MINTO, 2006, p.146).

Apesar da promulgação da Constituição Federal de 1988 indicar avanços em relação a gratuidade do ensino e autonomia universitária, ainda se registra limites para a educação superior, pois a mantém em dicotomia com a educação básica, no patamar de ensino não essencial e, dessa forma, voltada ao atendimento da parcela mais elitizada da população, no período posterior a sua aprovação, entre 1988 e 1996, se observa um grande movimento de criação das universidades estaduais.

³¹ Vieira (2000) recomenda a leitura de dois documentos que sintetizam os objetivos educacionais pretendidos pelo governo pós-ditadura militar de José Sarney (1985-1990). São eles: *Educação para todos: caminhos para mudança* (MEC, ago/1985) e *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova república 1986-89* (Brasil, jun/1986).

³² O GERES ficou responsável por elaborar uma proposta para a autonomia, a avaliação e o financiamento das universidades. O relatório apresentado por este grupo foi rechaçado pelo movimento docente por alterar significativamente a concepção desses fundamentos. Autonomia foi concebida como adoção de listas tríplices e indicação do reitor pelo poder público, avaliação centrada no desempenho de alunos, dos cursos e instituições com possibilidade de incentivos salariais aos mais bem-sucedidos nos exames de avaliação, assim como das próprias instituições. Propunha ainda o fim da dedicação exclusiva e uma perspectiva dual de universidade, em que ocorreria a dissociação ensino e pesquisa. Nesse caso, pela proposta apresentada, haveria dois tipos de universidades, a do conhecimento, com foco na pesquisa, e as de ensino, com foco predominante na graduação (MINTO, 2006; MEDEIROS, 2012).

Isto pode ser explicado pelo fato de ainda não haver uma organização articulada entre os entes federados na responsabilidade pela educação do país. A ausência de um Sistema Nacional de Educação na letra da Constituição, em prol do regime de colaboração, acabou remetendo aos estados e municípios a responsabilidade para com a educação.

Outro aspecto a ser considerado é a compreensão sobre a autonomia universitária expressa no capítulo III, seção I, art. 207 da CF de 1988, o qual indicou que as universidades gozariam de “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. Embora tenha sido uma importante conquista, no que diz respeito à autonomia financeira e patrimonial, a possibilidade que ficou em aberto de busca de financiamento por meio de fontes alternativas que não os recursos públicos pode ter incentivado a criação das universidades nos estados.

Quadro 3. Universidades segundo a dependência administrativa no período 1980 – 1996

Ano	Universidades				
	Particular	Federal	Estadual	Municipal	Total
1980	20	34	09	02	65
1985	20	35	11	02	68
1990	40	36	16	03	95
1994	59	39	25	04	127
1996	64	39	27	06	136

Fonte: MEC/SEDIA/SEEC (1996). Elaboração: Sampaio, Balbachevsky e Peñaloza (1998).

A partir de 1996, com a aprovação da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se observa um movimento tão grande quanto no período anterior na quantidade de UES criadas³³. Atualmente, segundo o Censo da Educação Superior 2015 (INEP, 2016), as IEES somam um total de 38 universidades, 01 centro universitário e 81 faculdades. Na região Norte, são 05 universidades, e, no Estado do Pará, apenas a UEPA.

³³ Importante ressaltar que está sendo considerado como criação das universidades tanto o ato de transformar escolas, faculdades e fundações estaduais em universidades quanto a criação de novas IES já na condição de universidade.

Quadro 4. Relação das universidades estaduais por região e unidade federativa

Região	Estados	Universidade	Ano de Criação
Norte	Amapá	Universidade do Estado do Amapá	2006
	Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas	2001
	Pará	Universidade do Estado do Pará	1993
	Roraima	Universidade do Estadual de Roraima	2005
	Tocantins	Universidade do Tocantins	1990
Nordeste	Alagoas	Universidade Estadual de Alagoas	2006
		Universidade Estadual de Ciências da Saúde do Alagoas	2005
	Bahia	Universidade do Estado da Bahia	1983
		Universidade Estadual de Feira de Santana	1980
		Universidade Estadual de Santa Cruz	1991
		Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1980
	Ceará	Universidade Estadual do Ceará	1975
		Universidade Estadual Vale do Acaraú	1984
		Universidade Regional do Cariri	1986
	Maranhão	Universidade Estadual do Maranhão	1981
	Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba	1987
	Pernambuco	Universidade de Pernambuco	1990
	Piauí	Universidade Estadual do Piauí	1988
Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1987	
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Estadual de Minas Gerais	1989
		Universidade Estadual de Montes Claros	1990
	Rio de Janeiro	Universidade Estadual do Norte Fluminense	1990
		Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1950
	São Paulo	Universidade de São Paulo	1934
		Universidade Estadual de Campinas	1966
Universidade Estadual Paulista		1976	
Sul	Paraná	Universidade do Centro-Oeste do Paraná	1997
		Universidade Estadual de Londrina	1969
		Universidade Estadual de Maringá	1969
		Universidade Estadual de Ponta Grossa	1969
		Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1994
		Universidade Estadual do Norte do Paraná	2006
		Universidade Estadual do Paraná	2001
	Rio Grande do Sul	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	2001
	Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina	1965

Centro-Oeste	Goiás	Universidade Estadual de Goiás	1999
	Mato Grosso	Universidade Estadual do Mato Grosso	1993
	Mato Grosso do Sul	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	1993

Fonte: Sítios das Universidades (consulta realizada em Jan/2017). Elaboração própria.

Dada a grande diversidade do país, as condições políticas de criação das UES variaram de Estado para Estado. Longe de fazer parte de um projeto político-econômico articulado entre Estados e União, este processo dependeu muito mais de interesses políticos locais que foram conformando o perfil e a estrutura dessas universidades.

Como exemplo disso, os estudos de Costa e Miranda (2011), acerca das UES baianas, indicam a prevalência de interesses relacionados ao desenvolvimento econômico do estado, em que as cidades consideradas mais desenvolvidas foram priorizadas para implantação das universidades. Sob a orientação e a compreensão desenvolvidas por Milton Santos (1959)³⁴, de que as cidades são o centro do desenvolvimento regional, o Estado da Bahia foi dividido em regiões que tiveram algumas cidades como referência para o desenvolvimento econômico do estado.

Assim, a decisão política de implantar o ensino superior considerou, em certa medida, uma espécie de hierarquia por grau de desenvolvimento das cidades. Essa opção refere-se à consideração, à época, de que uma universidade precisa ser instalada em um local que possibilite condições para sua sobrevivência, tais como infraestrutura urbana e de estradas que permitam o fluxo de pessoas, logística de transportes, demanda populacional advinda do ensino médio, demanda por qualificação profissional (dada pelo dinamismo da economia), isto é, uma série de fatores que foram considerados. Pode-se dizer que o ponto de partida foi o perfil apresentado a partir das regionalizações do estado. A interiorização do ensino superior seguiu o vetor da representatividade das cidades (COSTA; MIRANDA, 2011, p.8-9).

As autoras também ressaltam a resistência das elites tradicionais locais em aceitar o investimento em educação e a forte oposição que fizeram às propostas de democratização do ensino superior e de melhorias para a educação fundamental. Esta resistência, principalmente, do setor oligárquico, trouxe barreiras para a organização do ensino superior na Bahia, dentre elas:

³⁴ Segundo Costa e Miranda, os estudos realizados por este teórico brasileiro, acerca do espaço urbano, influenciaram o processo de “divisão de regiões baseadas nas áreas de influência urbana das cidades que aglutinavam atividades econômicas” (2011, s/p) no Estado da Bahia.

(i) a falta de empenho de algumas de suas lideranças políticas nas mediações necessárias para a ampliação das universidades federais; e (ii) a demora entre o ato de criação de muitas faculdades estaduais e o momento em que realmente entravam em funcionamento (quando entravam) (COSTA e MIRANDA, 2011, p.11).

Outros estudos, como os de Nogueira e Ferro (2013), demonstram que a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi criada com fins a atender a necessidade imediata de formação de professores. Elas ressaltam que o processo de criação e expansão dessa universidade esteve voltado para fins de ampliação da qualificação profissional, com vistas ao atendimento das demandas de mercado. Um traço comum entre as universidades estaduais do norte e nordeste é que essas regiões iniciaram a oferta do ensino superior mais tardiamente que as regiões sul e sudeste, o que gerou uma defasagem na formação em nível superior da população.

Já as UES do Paraná possuem o diferencial de três delas terem sido criadas conjuntamente. Houve, nessa perspectiva, maior atenção no sentido de criar uma espécie de “sistema” ou “subsistema” que orientasse a política para o ensino superior no estado. Contudo, Altoé (2007), se valendo das análises de Cunha (2001), aponta o caráter populista com que as universidades estaduais paranaenses foram criadas, em que os governos, por meio de alianças políticas com a classe média local, definiam a implantação das mesmas.

Há ainda, dentre outros, o caso da Universidade do Tocantins (UNITINS), que, em face das diferentes posições políticas dos governos que assumiram o Estado de Tocantins, desde a sua criação, passou por quatro mudanças estruturais, em um período de 10 anos, as quais modificaram o caráter da instituição. Primeiro, a UNITINS foi criada em 1990 ainda sob a forma de fundação estadual; em 1991, foi transformada em autarquia, seguindo o movimento feito pela maioria das universidades estaduais brasileiras; em 1996, foi novamente reestruturada e transformada em uma fundação de direito privado. Em 2000, algumas faculdades foram transferidas para instituições municipais e privadas. Diante da ameaça de privatização da UNITINS, o movimento iniciado pelos estudantes conseguiu que a fundação fosse federalizada, e várias faculdades conformaram o que se tornou a Universidade Federal de Tocantins (UFT). Daí em diante, a UNITINS, como universidade estadual, passou a ofertar apenas cursos a distância, por meio de cursos telepresenciais em vários municípios do estado, obedecendo às “necessidades locais”. A partir de 2007, passou a, novamente, ofertar cursos

presenciais, com intuito de suprir a carência de profissionais em determinados setores ligados à economia do estado (MAIA, 2008).

Dessa forma, é possível notar a existência de uma grande heterogeneidade entre as UES do Brasil. A diferenciação institucional, no âmbito das IEES estaduais, não ocorre apenas em relação ao tipo de IES, mas entre as próprias universidades, indo desde a forma de financiamento e a estrutura organizacional até a realidade das condições de oferta dos cursos.

Com relação ao financiamento, Carvalho destaca, pelo menos, quatro formas em que os governos podem realizar o provimento da educação superior estadual:

Como não há qualquer proibição legal à oferta da educação superior, esses podem destinar parte da arrecadação de impostos e transferências a este nível educacional, desde que obedecida à subvinculação mínima de 20% à educação básica (ensino fundamental e médio), definida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), instituído em 2006. Portanto, restam a eles quatro alternativas de recursos à educação superior: destinar os 5% restantes dos impostos próprios e das transferências da União relativos ao FUNDEB; usar as transferências não vinculadas ao FUNDEB; ampliar o percentual global mínimo de vinculação sem qualquer especificação à educação superior ou definir subvinculação à educação superior estadual (2014, p.12).

A primeira delas ocorre considerando a vinculação de no mínimo 25% da receita de impostos e transferências com Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), previsto na CF/1988. O governo, então, resguarda os 20% com a oferta da educação básica, obrigatórios pela lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e aplica os 5% restantes desse recurso para a oferta do ensino superior. Segundo os estudos de Carvalho (2014), havia, até 2012, o registro de três estados em que essa subvinculação ocorre dessa forma, sendo estas previstas na constituição estadual. São os estados do Amazonas, Ceará e Santa Catarina. No entanto, em Santa Catarina, os recursos podem ser utilizados para assistência financeira de estudantes matriculados em IES do estado, o que possibilita o incremento de recurso para o ensino superior privado, por meio de bolsas.

Ainda que a vinculação dos recursos para o ensino superior esteja prevista na Constituição Estadual, é preciso ressaltar que, nestes estados, as IES disputam recursos remanescentes da educação básica. Isto também ocorre em estados que não possuem a subvinculação para o ensino superior, prevendo apenas de forma global o mínimo de 25% para a educação. Neste último caso, o orçamento para as

universidades torna-se ainda mais incerto e sujeito a variações de acordo com os interesses políticos de quem está ocupando o poder.

A segunda forma segue o mesmo princípio da anterior. Porém, alguns estados aumentaram esse percentual de vinculação na constituição estadual a fim de garantir recursos mínimos para as universidades criadas. O Estado do Piauí previram 30%, e os estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Mato Grosso previram 35%³⁵; por último, o Estado de Goiás previu 28,25% do orçamento com MDE, e o Distrito Federal, no ano de 2015, vinculou 28% por meio da Emenda à Lei Orgânica n.88 de 2015³⁶.

No que diz respeito à subvinculação, o Estado do Piauí previu 5% para o ensino superior, Goiás previu 2% para a Universidade Estadual de Goiás (UEG), Mato Grosso, 1%, e Rio Grande do Sul previu 0,5%. Nesses estados, não há concorrência de recursos com a educação básica, porém, tal qual o Estado de Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, os recursos podem ser direcionados para assistência de estudantes por meio de crédito estudantil e bolsas de estudo, favorecendo a iniciativa privada.

No Quadro 5, demonstra-se a situação em cada estado da federação com relação à vinculação com MDE e subvinculação para o ensino superior, respectivamente.

Quadro 5. Situação dos estados quanto à vinculação de recursos nas constituições estaduais para MDE e subvinculação para o ensino superior

Estado	Vinculação na constituição estadual da receita proveniente de impostos para MDE	Subvinculação para o ensino superior na constituição estadual
Acre	30%	Não possui IEES
Alagoas	25%	Não subvinculado
Amapá	28%	Não subvinculado
Amazonas	25%	Nunca menos que 5% do recurso para MDE
Bahia	25%	Não subvinculado

³⁵ Em 1993, por decisão do Supremo Tribunal Federal, a vinculação, no Rio de Janeiro, de 35% para a educação e subvinculação de 6% para a UERJ perdeu eficácia, passando a vigorar o mínimo de 25% previsto na constituição federal de 1988 (CARVALHO, 2014).

³⁶ Esta emenda previu a vinculação de no mínimo 25% para a educação básica e o mínimo de 3% para o ensino superior, porém, foi suspensa liminarmente: ADI nº 2015 00 2 030003-4 – TJDF (Diário de Justiça, de 21/1/2016), passando a vigorar o texto que limita em 25% a vinculação para MDE, sem subvinculação para o ensino superior.

Ceará	25%	Nunca menos que um quinto dos recursos para MDE
Distrito Federal	25%	Não subvinculado
Espírito Santo	25%	Não possui IEES
Goiás	28,5%	2% na UEG do recurso para MDE
Maranhão	25%	Não subvinculado
Mato Grosso	35%	1% no mínimo do recurso para MDE
Mato Grosso do Sul	30%	Não subvinculado
Minas Gerais	25%	Não subvinculado
Pará	25%	Não subvinculado
Paraíba	25%	Não subvinculado
Paraná	30%	Não subvinculado
Pernambuco	25%	Não subvinculado
Piauí	30%	5% dos recursos para MDE
Rio de Janeiro	25%	Não subvinculado
Rio Grande do Norte	25%	Não subvinculado
Rio Grande do Sul	35%	0,5% dos recursos para MDE
Rondônia	25%	Não possui IEES
Roraima	25%	Não subvinculado
Santa Catarina	25%	Não subvinculado
São Paulo ³⁷	25%	Não subvinculado
Sergipe	25%	Não possui IEES
Tocantins	25%	Não subvinculado

Fonte: Carvalho (2014); Constituições Estaduais e Lei Orgânica do Distrito Federal.

A terceira forma de financiamento é o modelo paulista, o qual vincula um determinado percentual de recurso, atualmente, 9,57%, a ser aplicado às universidades ao montante arrecadado pelo Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do estado. Esta última forma identificada vem se mostrando, até o momento, como a mais eficaz para garantir um grau de autonomia

³⁷ Embora não esteja previsto no dispositivo constitucional o orçamento das universidades estaduais paulistas está vinculado, até o presente ano, à arrecadação do ICMS do estado por meio da Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado de São Paulo, no art.5º, parágrafo primeiro (SÃO PAULO, 2016).

financeira às universidades, ainda que, por vezes, os governos criem mecanismos para reduzir tal montante.

De acordo com o Quadro 5, é possível notar que a ausência de vinculação na Constituição Estadual ou em outros dispositivos legais prevalece sobre a existência de vinculação. Esse ponto em comum, entre dezessete das universidades estaduais, na verdade, gera uma enorme disparidade entre elas no que concerne ao financiamento, pois este irá depender do processo de negociação local, da correlação de forças nas assembleias legislativas, do interesse e do compromisso político dos governos estaduais e do grau de organização e mobilização das categorias que compõem a universidade.

Em estudo realizado pela subseção do DIEESE no Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), é demonstrada esta disparidade em relação ao recursos aplicados nos estados para as IEES:

Despesa Total Executada nas IEES selecionadas em relação a Receita Corrente Líquida - Poder Executivo – 2006 a 2011³⁸

UF's	IEES	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Amapá	Universidade do Estado do Amapá - UEAP	0,02%	0,24%	0,25%	0,34%	0,35%	0,28%
Pernabuco	Universidade de Pernambuco - UPE	2,86%	2,94%	2,88%	3,18%	2,94%	2,84%
Ceará	Universidade Estadual do Ceará - UECE	1,17%	1,18%	1,25%	1,28%	1,60%	1,44%
	Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA	0,33%	0,32%	0,34%	0,40%	0,45%	0,47%
	Universidade Regional do Cariri - URCA	0,43%	0,36%	0,39%	0,45%	0,52%	0,51%
	IEES do Ceará	1,93%	1,86%	1,98%	2,13%	2,57%	2,42%
Bahia	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	1,34%	1,45%	1,49%	1,65%	1,51%	1,54%
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	0,69%	0,73%	0,78%	0,85%	0,89%	0,87%
	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	0,83%	0,89%	0,87%	0,92%	0,88%	0,89%
	Universidade Estadual de Santa Cruz	0,55%	0,59%	0,64%	0,76%	0,71%	0,68%
	IEES da Bahia	3,41%	3,66%	3,79%	4,17%	4,00%	3,98%
Minas Gerais	Fundação Helena Antipoff - FHA	0,02%	0,02%	0,02%	0,04%	0,03%	0,03%
	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	0,12%	0,15%	0,16%	0,17%	0,17%	0,16%
	Fundação de Educação para o Trabalho de MG - UTRAMIG	0,02%	0,02%	0,02%	0,02%	0,02%	0,02%
	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	0,34%	0,38%	0,36%	0,47%	0,49%	0,45%
	IEES de Minas Gerais	0,50%	0,57%	0,56%	0,70%	0,70%	0,65%
São Paulo	Universidade Estadual Paulista - UNESP	1,59%	1,50%	1,48%	1,58%	1,55%	1,68%
	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	1,53%	1,54%	1,54%	1,48%	1,55%	1,59%
	Universidade de São Paulo - USP	3,58%	3,70%	3,71%	3,50%	3,62%	3,70%
	IEES de São Paulo	6,70%	6,73%	6,73%	6,56%	6,71%	6,98%
Rio de Janeiro	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CECIERJ	0,06%	0,07%	0,06%	0,06%	0,06%	0,06%
Paraná	IEES do Paraná	6,28%	6,44%	6,78%	7,52%	7,48%	7,05%

Elaboração: Subseção ANDES-SN - DIEESE.

Obs.: valores atualizados (a preços médio de 2012) pelo IPCA médio de cada ano.

³⁸ Estudo apresentado no XI Encontro Nacional das IEES/IMES do ANDES-SN, disponível em: http://portal.andes.org.br/secretaria/setores/XI_ENCONTRO_DO_SETOR_DAS_IEES_IMES/Apresen-tacoes/

A tabela mostra que a maioria das instituições estudadas executou recursos abaixo de 1% da receita corrente líquida dos estados no período entre 2006 e 2011. No âmbito das instituições universitárias, notam-se disparidades no que diz respeito ao percentual executado, chamando atenção para a UEMG, que foi a universidade com o percentual mais baixo, uma média de apenas 0,15%. Em contraposição, as universidades paulistas e paranaenses apresentaram um maior percentual, variando, respectivamente, entre 6,56% e 6,98% e entre 6,28% e 7,52% na série histórica.

O que fica evidenciado é a ausência de uma política de financiamento que considere as especificidades e a importância da manutenção e do desenvolvimento do ensino superior nos/pelos estados. Nota-se, também, a desobrigação dos estados com a manutenção deste nível de ensino expressa na ausência de menção, sobre este tema, na letra da lei magna estadual. Em grande parte dos estados, o ensino superior é citado ou sem especificação de como irá ser mantido, ou essa especificação é feita de forma genérica, tal qual pode ser observado nas constituições estaduais abaixo:

Art. 222. O Estado dará apoio financeiro às atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão, mediante a formação de recursos humanos, concessão de meios e condições especiais de trabalho, visando à solução de problemas regionais. (MARANHÃO, 2014)

Art. 194. O Estado poderá criar entidades de ensino superior com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de seus serviços à comunidade. (RONDÔNIA, 2016)

Art. 181. As instituições de ensino superior do Estado terão recursos necessários à manutenção de pessoal, na lei orçamentária do exercício, em montante não inferior, em termos de valor real, ao do exercício anterior. (PARANÁ, 2016).

O Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN, 2015b) vem, em suas últimas análises³⁹, reafirmando a necessidade de vinculação no orçamento público dos estados como uma possibilidade de garantir o financiamento das universidades. No entanto, o sindicato chama atenção para o fato de que o

³⁹ Nos últimos quatro anos, o tema do financiamento foi enfatizado nos fóruns de discussão do setor das IEES/IMES do ANDES-SN. As análises empreendidas a partir de experiências locais e estudos dos orçamentos de alguns estados indicou a vinculação orçamentária como uma política necessária para o financiamento do ensino superior estadual. Queira ver: ANDES-SN (2013a; 2014a; 2014b; 2015a; 2016).

percentual de vinculação, bem como a fonte de recursos, deverá estar em acordo com as realidades regionais e locais, já que a arrecadação de cada estado apresenta aspectos específicos, assim como as universidades, e por isso não é possível a indicação de um único percentual e/ou de única fonte de recursos que oriente as reivindicações das IEES. No plano de lutas das IEES/IMES aprovado em 2015, na reunião do setor, esta questão fica evidente:

Sobre o financiamento:

1. Intensificar a luta, em cada estado, pela vinculação e aumento de verbas públicas para a educação pública em geral e para as IES estaduais e municipais, considerando o “total do produto” da receita de impostos ou tributária. Continuar intervindo por meio de mobilizações:

1.1 Na LDO e, se necessário, na LOA;

1.2 Nos planos Plurianuais de governo.

Após os informes das seções sindicais sobre as lutas que estão sendo travadas nos estados acerca do aumento de verbas a serem destinadas para as IEES-IMES, foi sugerido que se deve observar as especificidades de cada estado em relação à subvinculação e seus respectivos índices (ANDES-SN, 2015b).

É importante frisar que a ausência de uma política clara de financiamento das universidades, pelos governos estaduais, se coaduna com a perspectiva de privatização da educação, em especial do ensino superior, adotada no país desde a reforma do Estado, na década de 1990. Para Chaves e Gemaque (2011), trata-se de uma ação articulada que visa adequar o Estado brasileiro à nova ordem internacional, a qual tem como princípio o ajuste fiscal do Estado com vistas à redução de orçamento nas políticas sociais. Segundo as autoras,

A crise das universidades públicas acentuou-se como resultado dessa política de privatização do ensino superior, que no caso do Brasil é reforçada pela falta de incentivos para o crescimento do ensino superior público por meio da redução drástica dos recursos das IES públicas, aliada a uma política de arrocho salarial dos trabalhadores dessas instituições (CHAVES e GEMAQUE, 2011, p.137).

Outro aspecto que ressalta a disparidade entre as UES é o quadro docente nessas instituições. As diferenças e desigualdades se evidenciam no que diz respeito à quantidade de docentes, grau de formação e regime de trabalho.

Com relação à quantidade de docentes, se observam, na Tabela 1, muitas diferenças entre os estados, em que a relação matrículas/função docente varia do

menor índice de 4,3⁴⁰ para o maior índice de 25,3. Os estados das regiões norte e nordeste registram os maiores índices dessa relação, com uma média de 14,5 contra 9,6 dos estados das regiões sul e sudeste.

Tabela 1: Relação matrículas dos cursos de graduação presenciais/função docente em exercício das universidades estaduais segundo a unidade da federação - 2015

Região	Estados	Matrículas	Docentes em exercício	Relação matrículas/função docente em exercício
Norte	Amapá	3.133	124	25,3
	Amazonas	19.730	946	20,9
	Pará	12.604	1.243	10,1
	Roraima	2.947	243	12,1
	Tocantins	1.615	380	4,3
Nordeste	Alagoas	8.635	565	15,3
	Bahia	47.196	5.010	9,4
	Ceará	40.554	1.956	20,7
	Maranhão	15.272	1473	10,4
	Paraíba	20.315	1.265	16,1
	Pernambuco	15.187	1.047	14,5
	Piauí	17.432	1.118	15,6
Sudeste	Rio Grande do Norte	10.381	919	11,3
	Minas Gerais	28.048	2.632	10,7
	Rio de Janeiro	25.919	2.934	8,8
Sul	São Paulo	115.927	12.243	9,5
	Paraná	65.778	7.465	8,8
	Rio Grande do Sul	2.933	259	11,3
Centro-Oeste	Santa Catarina	11.216	1.255	8,9
	Goiás	16.211	1.883	8,6
Oeste	Mato Grosso	15.869	1.296	12,2
	Mato Grosso do Sul	6.942	687	10,1

Fonte: INEP (2016)

⁴⁰ Este índice corresponde ao universo de matrículas presenciais na Universidade Estadual de Tocantins, que possui, como característica, um número de matrículas a distância bem maior que o presencial, totalizando 6.617 matrículas a distância.

A diferença evidenciada na Tabela 1 pode estar relacionada às desigualdades regionais históricas presentes na realidade brasileira, em que as regiões norte e nordeste foram fortemente prejudicadas pela ausência de políticas de acesso ao nível superior, o que pode dificultar o acesso de pessoal docente para atuar nessas universidades. Um segundo fator pode ser o recente investimento dos governos estaduais dessas regiões na formação de universidades, como é o caso do Amapá e do Amazonas, que registram índices de 25,3 e 20,9, e que antes mesmo de solidificarem estas IES já passaram a adotar medidas de “ajuste fiscal”, seguindo a política nacional do período, dificultando a estruturação e o fortalecimento das universidades. Por último, a debilidade educacional dessas regiões, no âmbito da educação básica, coloca em segundo plano, para os governos, quaisquer ampliações de investimentos na educação superior que possibilitem a melhoria da qualidade da educação nesse nível de ensino, inviabilizando, por exemplo, a ampliação de vagas para novos docentes.

A disparidade regional entre as UES se aprofunda ainda mais quando se trata da formação do quadro docente. Embora todas as regiões atendam à exigência do art. 52, inciso II, da LDB, de possuírem, pelo menos, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestres e doutores, na Tabela 2, os dados evidenciam o nível de desigualdade em relação à pós-graduação do trabalhador docente. A região centro-oeste possui a pior situação, com um percentual de 64,1%, sendo 35,2% de mestres e apenas 28,9% de doutores. Em seguida, vem a região norte, com a segunda pior situação, tendo um percentual de 67,5% docentes com pós-graduação *stricto sensu*, sendo 43,3% de mestres e 24,2% de doutores. Observa-se que, se for levado em conta apenas o quadro de doutores, a posição entre essas regiões se modifica, passando a região norte a ficar na pior situação.

Do ponto de vista positivo em relação à formação do corpo docente, a melhor situação está para a região sudeste, que possui 93,8% do seu quadro composto por mestres e doutores, sendo 11,6% de mestres e 82,2% de doutores. Em seguida, tem-se a região sul, que possui 90,7%, sendo 33,2% de mestres e 57,5% de doutores. A região nordeste se mantém acima dos 70%, estando com 75,7%, sendo 39,6% de mestres e 36,1% de doutores.

Tabela 2: Total de Docentes em Exercício das universidades estaduais segundo o Grau de Formação (TD) por região e unidade da federação - 2015

Região/ Estados	Total Docente	Sem Graduação	Graduação	Espec.	Mestrado (M)	% M/TD	Doutorado	% D/TD
NORTE	2.936	-	17	937	1.270	43,3	712	24,2
Amapá	124	-	-	26	78	62,9	20	16,1
Amazonas	946	-	1	210	436	46,1	299	31,6
Pará	1.243	-	15	352	556	44,7	320	25,7
Roraima	243	-	-	91	113	46,6	39	16,0
Tocantins	380	-	1	258	87	22,9	34	8,9
NORDESTE	13.353	-	401	2.847	5.290	39,6	4.815	36,1
Alagoas	565	-	3	198	268	47,4	96	17,0
Bahia	5.010	-	37	775	2.071	41,3	2.127	42,5
Ceará	1.956	-	91	404	760	38,9	701	35,8
Maranhão	1.473	-	82	554	497	33,7	340	23,1
Paraíba	1.265	-	87	127	514	40,6	537	42,5
Pernambuco	1.047	-	11	156	389	37,2	491	46,9
Piauí	1.118	-	13	391	433	38,7	281	25,1
Rio Grande do Norte	919	-	77	242	358	39,0	242	26,3
SUDESTE	17.809	3	273	827	2.071	11,6	14.635	82,2
Minas Gerais	2.632	-	88	786	1.190	45,2	568	21,6
Rio de Janeiro	2.934	-	105	29	358	12,2	2.442	83,2
São Paulo	12.243	3	80	12	523	4,3	11.625	95,0
SUL	8.989	-	209	627	2.982	33,2	5.171	57,5
Paraná	7.465	-	154	564	2.385	31,9	4.372	58,5
Rio Grande do Sul	259	-	3	3	94	36,3	159	61,4
Santa Catarina	1.255	-	52	60	503	40,1	640	51,0
CENTRO- OESTE	3.866	1	208	1.176	1.362	35,2	1.119	28,9
Goiás	1.883	-	12	911	605	32,1	355	18,9
Mato Grosso	1.296	1	166	196	513	39,6	420	32,4
Mato Grosso do Sul	687	-	30	69	244	35,1	344	50,1

Fonte: INEP (2016).

Ao se analisar a formação do pessoal docente entre os estados, ainda na Tabela 2, verifica-se que, entre a pior situação e a melhor, a disparidade é ainda maior. O Estado do Tocantins tem o menor percentual de docentes doutores do Brasil em universidade estadual, seguido do Estado de Roraima, com 8,9% e 16%, respectivamente. Já o Estado de São Paulo, que tem a melhor condição, possui

95% do seu quadro docente com titulação de doutorado. A discrepância entre os dois extremos é de 86,1% e entre São Paulo e Roraima é de 79%.

Os dados indicam um número de 6.414 docentes que atuam nas universidades estaduais do Brasil ainda com título de especialista. Esse número corresponde a 13,7% do corpo docente. No entanto, ao analisar por região, esse número aumenta significativamente para as regiões norte e centro-oeste, passando para 32% e 30,4%, respectivamente.

A enorme disparidade entre os estados, no que diz respeito ao corpo docente das UES, deixa ainda mais revelada a conseqüente desigualdade provocada pela política de pós-graduação no Brasil, que privilegiou, historicamente, os grandes centros econômicos do país. Mancebo (2010) enfatiza que, desde a reforma universitária de 1968, o processo de expansão do ensino superior se deu de forma diversificada, no que tange ao modelo institucional, e de forma concentrada, no que diz respeito à pós-graduação:

a expansão do sistema de educação superior para atender e “calar” a elevada demanda social por esse nível de ensino, deu-se, no período, com o aval do então Conselho Federal de Educação (CFE), pela multiplicação de estabelecimentos isolados, federações de escolas e faculdades mantidas pelas iniciativas privadas, confessionais ou comunitárias sem qualquer pretensão ou mesmo qualificação para a pesquisa e, mesmo naquelas a que se atribuiu o rótulo de universidade, a institucionalização da pós-graduação deu-se em pequena escala e de modo muito concentrado regionalmente (MANCEBO, 2010, p.40-41).

Para Sguissardi (2008), a relação existente entre educação e diversidade regional está intimamente ligada ao desenvolvimento das políticas educacionais que, antes da república, por longos períodos, caracterizou-se pela excessiva centralização e, em curtos períodos, pela descentralização. Já no período republicano, as políticas de conciliação entre centralização e descentralização, que buscavam articulação entre os entes federados, não obtiveram sucesso na redução das desigualdades. Para este autor, a ausência de um efetivo sistema educacional no Brasil pode ser a responsável pelas grandes diferenças educacionais que se apresentam no país entre as regiões.

Mas é na pós-graduação *stricto sensu*, segundo este mesmo autor, no mais alto nível educacional, que ficará ainda mais extensa essa desproporção. Sguissardi (2008) demonstra que, até 2004, a região norte possuía apenas 3,5% dos cursos de mestrado e 1,8% dos cursos de doutorado existentes no país, a região centro-oeste,

por sua vez, possuía 6,4% dos cursos de mestrado e 4,1% dos cursos de doutorado. Dados atuais indicam que, embora tenha ocorrido um crescimento, este ainda está muito aquém de uma realidade equilibrada entre as regiões no que tange à pós-graduação. Atualmente, a região norte possui 5,6% dos cursos de mestrado e 3,7% dos cursos de doutorado, já a região centro-oeste possui 8,1% dos cursos de mestrado e 7,2% dos cursos de doutorado (CAPES, 2017).

Dessa forma, são notórias a relação entre a disparidade da formação docente entre as UES, revelada nos dados do censo da educação superior de 2015, e a insuficiência de uma política que vise à superação das desigualdades educacionais entre as regiões brasileiras.

Além disso, essa realidade traz consequências no âmbito das ações de extensão e pesquisa nestas UES. Isto devido a produção de conhecimento no país estar sujeita à adoção, pelas agências de fomento, de políticas de competitividade entre os docentes, responsabilizando-os pela captação de recursos para pesquisa, adotando mecanismos restritivos com privilégio à titularidade, ao produtivismo acadêmico e determinadas pela demanda do mercado. Sobre isso, Mancebo afirma:

Assim, a atualização e a inserção da universidade e da Pós-Graduação na nova realidade postulada pelas políticas de Estado e mais especificamente pelo V PNPG implicam revisões de suas formas de organização, do relacionamento de seus atores-chave e a adoção de novos parâmetros, que tratam a produção do conhecimento de forma seletiva, priorizando aqueles grupos que têm algo imediato a oferecer às necessidades requeridas para o país, não raramente, confundidas como uma mera adaptação às novas exigências do setor produtivo (2008, p.183).

Outro fato é que, quase sempre, o financiamento de pesquisas ocorre pela via dos programas de pós-graduação, e as universidades com *déficit* de programas e docentes qualificados ou com programas novos, não consolidados, acabam por enfrentar enormes dificuldades para o financiamento de pesquisas. Acerca dessa questão, Sguissardi e Silva Júnior explicam:

como se verifica e é facilmente demonstrável, uma adequada associação ensino e pesquisa, por exemplo, somente se daria em universidades com pós-graduação *stricto sensu* consolidada. Isto porque, também, como é típico do desenvolvimento histórico da educação superior no país, a pesquisa na universidade brasileira nasceu e expandiu-se na medida do desenvolvimento da pós-graduação. Muito raramente se formaram e consolidaram na universidade do país grupos de pesquisa fora do âmbito dos programas de pós-graduação. Em síntese, associação ensino e pesquisa é, em geral, um fato que pressupõe muitos programas de pós-

graduação de bom nível em diferentes áreas de conhecimento em cada universidade (2009, p.142).

No caso do regime de trabalho dos docentes, de acordo com a Tabela 3, as regiões apresentam índices acima do um terço exigido pela LDB em regime de tempo integral (TI). A região centro-oeste é a que possui o menor percentual, totalizando 42,4% de docentes com TI, em seguida está a região nordeste, com 77,9%, a região norte é a terceira com o menor percentual, totalizando 80,6%. As regiões sul e sudeste são as regiões com a melhor situação totalizando, respectivamente, 85% e 85,3% de docentes com regime de TI⁴¹.

Tabela 3: Total de Docentes em Exercício das universidades estaduais segundo o regime de trabalho por região e unidade da federação - 2015

Região/ Estados	Total Docente (TD)	Tempo Integral (TI)	% TI/TD	Tempo Parcial (TP)	% TP/TD	Horista (H)	% H/TD	% TP+H/TD
NORTE	2.936	2.367	80,6	308	10,5	261	8,9	19,4
Amapá	124	95	76,6	29	23,4	-	0	23,4
Amazonas	946	946	100	-	0	-	0	0
Pará	1.243	957	77	152	12,2	134	10,8	23,0
Roraima	243	161	66,3	-	0	82	33,7	33,7
Tocantins	380	208	54,7	127	33,4	45	11,9	45,3
NORDESTE	13.353	10.400	77,9	2.249	16,8	704	5,3	22,1
Alagoas	565	294	52,1	207	36,6	64	11,3	47,9
Bahia	5.010	4.527	90,3	254	5,1	229	4,6	9,7
Ceará	1.956	1.804	92,2	40	2,1	112	5,7	7,8
Maranhão	1.473	735	49,9	487	33,1	251	17,0	50,1
Paraíba	1.265	579	45,8	686	54,2	-	0	54,2
Pernambuco	1.047	861	82,2	140	1,4	46	4,4	5,8
Piauí	1.118	831	74,3	286	25,6	1	0,1	25,7
Rio Grande do Norte	919	769	83,7	149	16,2	1	0,1	16,3
SUDESTE	17.809	15.198	85,3	1.721	9,7	890	5,0	14,7
Minas Gerais	2.632	1.561	59,3	898	34,1	173	6,6	40,7
Rio de Janeiro	2.934	2.597	88,5	248	8,5	89	3,0	11,5
São Paulo	12.243	11.040	90,2	575	4,7	628	5,1	9,8

⁴¹ Nos dados acerca do regime de trabalho de tempo integral dos docentes das IES, na sinopse estatística do INEP (2016), encontram-se somados os referentes aos docentes com dedicação exclusiva e os sem dedicação exclusiva.

SUL	8.989	7.636	85,0	881	9,8	472	5,2	15,0
Paraná	7.465	6.646	89,0	779	10,4	50	0,6	11,0
Rio Grande do Sul	259	252	97,3	7	2,7	-	0	2,7
Santa Catarina	1.255	738	58,8	95	7,6	422	33,6	41,2
CENTRO-OESTE	3.866	1.639	42,4	1.911	49,4	316	8,2	57,6
Goiás	1.883	640	34,0	1.243	66,0	-	0	66,0
Mato Grosso	1.296	634	49,0	662	51,0	-	0	51,0
Mato Grosso do Sul	687	365	53,1	6	0,9	316	46,0	46,9

Fonte: INEP (2016).

Em alguns estados, os dados mostram índices percentuais abaixo do índice regional em relação ao regime de TI. Na região norte, chamam atenção os estados de Roraima e Tocantins, ambos possuem 66,3% e 54,7% de docentes com TI, isto é, a soma entre o quadro de docentes em regime parcial e horista totaliza mais que um terço dos docentes em exercício nas UES desses estados.

Na região nordeste, os estados de Alagoas, Maranhão e Paraíba também possuem índices elevados de docentes com tempo parcial e horistas. Em Alagoas, a soma desses docentes totaliza 47,9%, no estado Maranhão soma 50,1% e na Paraíba 54,2%. Na região centro-oeste, destaca-se o Estado de Goiás, em que o número de docentes com regime de tempo parcial é maior que os docentes com TI, totalizando 66% do corpo docente. No Mato Grosso, essa realidade se repete, sendo que o percentual totaliza 51%.

Acrescenta-se a essa situação o fato de que boa parte dos docentes em regime de tempo integral não possui dedicação exclusiva. A Tabela 4 demonstra que muitas UES foram sedimentadas com um corpo docente não dedicado exclusivamente para as atividades da universidade, isto porque, muito provavelmente, exigiria melhores condições salariais.

Ademais, é perceptível que o tripé ensino, pesquisa e extensão está prejudicado em muitas universidades estaduais, já que um dos princípios orientadores para que se efetive esta integração é o regime de trabalho de tempo integral com dedicação exclusiva.

Tabela 4: Total de Docentes em exercício segundo o regime de trabalho por unidade da federação e instituição universitária estadual - 2015

Estados	Universidade	H	TI /DE	TI S/ DE	TP	Total
Amapá	Universidade do Estado do Amapá	-	81	14	29	124
Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas	-	-	946	-	946
Pará	Universidade do Estado do Pará	134	133	824	152	1.243
Roraima	Universidade do Estadual de Roraima	82	-	161	-	243
Tocantins	Universidade do Tocantins	45	4	204	127	380
Alagoas	Universidade Estadual de Alagoas	64	-	164	34	262
	Universidade Estadual de Ciências da Saúde do Alagoas	-	-	130	173	303
Bahia	Universidade do Estado da Bahia	229	920	952	163	2.264
	Universidade Estadual de Feira de Santana	-	531	418	44	993
	Universidade Estadual de Santa Cruz	-	570	181	16	767
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	-	636	319	31	986
Ceará	Universidade Estadual do Ceará	72	526	477	1	1.076
	Universidade Estadual Vale do Acaraú	40	199	158	13	410
	Universidade Regional do Cariri	-	197	247	26	470
Maranhão	Universidade Estadual do Maranhão	251	360	375	487	1.473
Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba	-	116	463	686	1.265
Pernambuco	Universidade de Pernambuco	46	299	562	140	1.047
Piauí	Universidade Estadual do Piauí	1	363	468	286	1.118
Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1	416	353	149	919
Minas Gerais	Universidade Estadual de Minas Gerais	168	78	701	615	1.562
	Universidade Estadual de Montes Claros	5	143	639	283	1.070
Rio de Janeiro	Universidade Estadual do Norte Fluminense	-	299	-	-	299
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	89	1.531	767	248	2.635
São Paulo	Universidade de São Paulo	-	5.410	666	255	6.331
	Universidade Estadual de Campinas	-	1.444	138	50	1.632
	Universidade Estadual Paulista	628	3.381	1	270	4.280
	Universidade do Centro-Oeste do Paraná	-	707	70	65	842
	Universidade Estadual de Londrina	50	1.210	296	227	1.783
	Universidade Estadual de Maringá	-	1.387	202	56	1.645
Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa	-	517	187	74	778
	Universidade Estadual do Oeste do	-				

	Paraná		833	147	182	1.162
	Universidade Estadual do Norte do Paraná	-	212	124	80	416
	Universidade Estadual do Paraná	-	515	239	95	849
Rio Grande do Sul	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	-	225	27	7	259
Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina	422	626	112	95	1.255
Goiás	Universidade Estadual de Goiás	-	315	325	1.243	1.883
Mato Grosso	Universidade Estadual do Mato Grosso	-	634	-	662	1.296
Mato Grosso do Sul	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	316	329	36	6	687

Fonte: INEP – Microdados do Censo da Educação Superior (2016).

Os dados da Tabela 4 demonstram que, nas universidades da região norte, o regime de 40h sem dedicação exclusiva prevalece como regime de trabalho entre os docentes. A exceção é a Universidade do Estado do Amapá, que possui 84 docentes, do total de 124, com DE, e as situações mais ruins estão nas universidades estaduais do Amazonas e Roraima, que não possuem professores em regime de DE.

A UEPA, do quadro de 1.243 docentes em exercício, possui 824 docentes em regime de 40 horas sem Dedicação Exclusiva, o que equivale a 66,3% dos docentes na instituição. Até o ano de 2015, ano do censo, apenas 133 docentes, 10,7%, atuavam sob o Regime de TIDE. O número de docentes com tempo parcial era de 152 docentes equivalendo a 12,2% do total de docentes, e os docentes horistas consistiam em 134 docentes, um percentual próximo ao do TIDE. de 10,8%.

Nos estados da região nordeste, é possível verificar um certo equilíbrio devido ao aumento significativo dos docentes em regime de tempo integral com DE. O estado que tem a melhor situação é a Bahia, em que três das quatro universidades possuem mais de 50% do corpo docente com regime de 40H/DE, sendo a exceção a Universidade do Estado da Bahia, que, embora possua o maior número de docentes, um total de 2.264, os que atuam em regime de DE somam 920 docentes.

Nas demais universidades dessa região, o número de docentes em regime de DE não alcança 50%, porém nota-se uma significativa melhora em relação às universidades da região norte.

As regiões sudeste e sul são as que apresentam a melhor condição em relação ao regime de trabalho. Destacam-se, na região sudeste, as universidades do

Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, as quais possuem ampla maioria de docentes com regime de DE⁴². São exceções apenas as universidades de Minas Gerais, em que o número de docentes com DE está bem abaixo dos 50%, sendo apenas 78 docentes para a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e 143 docentes para a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), totalizando 4,99% e 13,4%, respectivamente, dos docentes com regime de DE.

Na região sul, as universidades do Estado do Paraná apresentam as melhores condições, ultrapassando 50% do quadro docente em regime de DE⁴³. Já o Estado de Santa Catarina, embora tenha um número alto de docentes com DE, também possui quase 50% de docentes horistas.

A região centro-oeste apresenta, entre as três universidades, realidades bem diversas, já que no Estado de Goiás a prevalência é do regime parcial com ampla maioria. No Mato Grosso, a relação é quase de paridade entre os docentes que atuam com regime de DE e os com regime parcial, e no Mato Grosso do Sul a grande maioria dos docentes está dividida entre horistas e docentes com tempo integral e DE.

O regime de trabalho dos docentes das universidades estaduais se apresenta caracterizado de maneira bastante adversa, com altos números de docentes horistas em alguns estados e prevalência do regime de 40h sem dedicação exclusiva e do regime parcial. Mostra-se, assim, como um desafio a ser enfrentado e superado no intuito de promover, no interior dessas universidades, uma ambiência acadêmica com vistas à interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, bem como melhores condições de trabalho aos docentes.

⁴² O momento político é de grande ameaçada às Universidades Públicas e, em especial, às universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro, que vem enfrentando sucessivos cortes orçamentários, perdas de direitos trabalhistas e atrasos de salários aos docentes. Atualmente, a categoria docente encontra-se em Greve e luta para que o pagamento do décimo terceiro salário de 2016 seja efetuado, assim como dos salários de 2017 referentes a agosto, setembro e outubro atrasados. As ameaças ao pleno funcionamento das UES do Rio de Janeiro, como universidades públicas, foram reforçadas pela Procuradoria Geral do Estado, que recomendou a privatização dessas universidades e, em recente anúncio da Lei Orçamentária Anual para 2018, o corte de 48% do orçamento para a pasta de Ciência e Tecnologia, o que atinge diretamente essas universidades (ASDUEJ, 2017).

⁴³ É importante destacar que, neste ano, as UES do Paraná sofreram ataques ao Regime de Trabalho de Dedicação Exclusiva (TIDE). Em decisão, o Tribunal de Contas desse estado considerou o TIDE verba de natureza transitória, o que levou a perdas salariais aos docentes em processo de aposentadoria, já que passou a ser incorporado aos seus proventos apenas o valor correspondente ao período em que o docente esteve sob este regime. Tal medida ameaça o entendimento do TIDE como Regime de Trabalho nas universidades, sendo este considerado como gratificação. Atualmente, as UES do Paraná encontram-se em processo de luta política e judicial a fim de garantir em lei a permanência do TIDE como regime de trabalho (SINDUNESPAR, 2017).

Quanto à formação acadêmica, demonstra-se o necessário investimento ainda a ser feito na qualificação dos docentes universitários, investimento este que deve partir tanto da instituição, por meio de planos de formação continuada, quanto de uma política mais ampla de pós-graduação que possa priorizar as regiões mais prejudicadas pela política centralizada, exercida até os dias atuais, pelo governo brasileiro.

Acredita-se que, dada a prevalência de regimes sem dedicação exclusiva, são impostas, à maioria das universidades estaduais, enormes dificuldades para o exercício pleno do tripé ensino, pesquisa e extensão, além de condições de trabalho precarizadas. São nas regiões norte e centro-oeste que se encontram as piores situações quanto à formação e ao regime de trabalho dos docentes. A realidade apresentada indica que há ainda muito a ser conquistado para dirimir e extinguir as desigualdades regionais históricas, assim como as desigualdades intrarregionais que estão se conformando em decorrência da política neoliberal em vigor.

4.2 UEPA: universidade em (des)construção

4.2.1 Caracterização do perfil institucional da UEPA: limites e avanços para sua consolidação

Tal qual as demais universidades estaduais brasileiras, a UEPA, ao longo de sua existência, vem atravessando diversas dificuldades para sua consolidação como instituição universitária. Algumas dessas dificuldades ficaram evidentes no item anterior, as quais tratam da política de financiamento e da situação dos docentes em relação à sua formação e ao regime de trabalho. Neste item, trata-se da situação atual da UEPA com destaque às condições de oferta do ensino superior por essa instituição.

A UEPA foi criada como uma autarquia de regime especial com estrutura *multicampi*, atendendo na forma da lei aos preceitos determinados pela Constituição Federal de 1988, de ser uma instituição com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar, de gestão financeira e patrimonial (UEPA, 2015a).

Segundo o estudo de Batista (2010), a criação da UEPA está relacionada ao cenário político nacional da época, em que Itamar Franco (1992-1994), do PMDB, que assume a presidência da república, e o governo do Pará, exercido por Jader Barbalho (1991-1994), também do PMDB, impõem forte pressão política e ideológica

na conjuntura nacional e local. Buscava-se, naquele momento, dar respostas à sociedade local, tendo em vista o período de intensa mobilização social e da necessidade de consolidação política, principalmente, no interior do estado, que estava assolado pelo pouco acesso ao ensino superior.

De acordo com a lei de criação da UEPA, Lei 5.747, de 18 de maio de 1993, art. 1º, incisos de um a onze, esta universidade é regida pelos seguintes princípios:

- I – autonomia didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial;
- II – indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão;
- III – compromisso com o desenvolvimento da ciência, tecnologia e cultura;
- IV – amplitude de ação envolvendo o interior do Estado como prioritário e obrigatório;
- V – voltada para a preparação do homem objetivando o exercício da cidadania;
- VI – qualificação de recursos humanos para atender ao mercado de trabalho estadual;
- VII – integrada aos programas estaduais e regionais de realização de educação básica;
- VIII – cooperativa com outras instituições de ensino;
- IX – gratuita, garantida a contrapartida de serviços à comunidade;
- X – VETADO;
- XI – manter permanente intercâmbio com os órgãos oficiais e segmentos comunitários e empresariais (PARÁ, 1993).

Tais princípios se coadunam com a perspectiva educacional para o ensino superior que era construída à época de sua criação. Isto é, um momento em que se confrontava a concepção de universidade pautada na integração entre a formação profissional, a reflexão crítica sobre a sociedade, a produção do conhecimento e o desenvolvimento e a democratização do saber crítico, defendida pelo movimento docente desde a década de 1980 (ANDES, 2013b), com a concepção de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva – defendida pelos organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial (SGUISSARDI, 2004) - que já se anunciava desde o breve Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992).

Nota-se, em especial, nos incisos IV, VI, VII e XI, a relação estabelecida entre a função da universidade e a perspectiva de desenvolvimento econômico para o Estado do Pará, do papel da universidade em sanar o *déficit* na formação dos docentes da educação básica, assim como a vinculação da produção de conhecimento aos interesses “comunitários” e empresariais.

A vinculação da UEPA à perspectiva de desenvolvimento econômico do estado também fica evidente ao constar nos atos de sua criação, no art. 11, as regiões prioritárias para a expansão da universidade:

Art. 11 – Serão implantados núcleos da Universidade do Estado do Pará - UEPA nas cidades localizadas no centro das principais regiões geográficas e econômicas do Estado do Pará.

Parágrafo Único – Considera-se como cidade localizada no centro das principais regiões geográficas do Estado do Pará, conforme o "caput" deste artigo, aquelas que geograficamente estejam mais próximas dos principais municípios que compõem suas regiões administrativas e que possuam infraestrutura necessária para a implantação dos referidos núcleos universitários (PARÁ, 1993).

Embora a criação da UEPA trouxesse a expectativa de superação da perspectiva de ensino superior estadual centrado no ensino, realizado por meio de faculdades e cursos isolados e com vistas à formação de profissionais para o mercado, o início da expansão dessa universidade foi fortemente marcado por essa lógica.

Destarte a interiorização da UEPA, inicialmente, se deu com a criação de cursos isolados visando atender às necessidades locais, principalmente, de formação de professores para a atuação na educação básica das regiões geográficas em que eram implantados, como pode-se ver:

A década de 1990 foi marcada com a primeira experiência de interiorização do ensino superior sob a responsabilidade do poder estadual, no município de Conceição do Araguaia, onde passou a funcionar uma extensão do Curso de Pedagogia da Capital, constituindo assim o Polo de Conceição do Araguaia. Concomitantemente, nos municípios de Altamira, Paragominas e Marabá, além de Conceição do Araguaia, foram implantadas as extensões dos cursos mais antigos, Enfermagem e Educação Física, integrando o Sistema denominado Modular. Foi o início da tomada de consciência da importância da Universidade no interior do Estado (UEPA, 2007, p.21).

Nos anos iniciais da implantação da UEPA, entre 1996 e 1997, é definida a primeira concepção da missão institucional, em que é reforçada a importância da universidade para a melhoria do quadro de desenvolvimento econômico do Estado do Pará, assim estabelecida:

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).

Para Santos, a vinculação da UEPA à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente foi o que direcionou o foco de atuação dessa universidade à “mudança da base produtiva, tendo em vista o desenvolvimento sustentável do Estado do Pará diante do contexto nacional” (2010, p.61). Isso porque a universidade passou a fazer parte das ações governamentais com articulação com as Secretarias de Estado.

Vê-se que o papel destinado à universidade, em grande medida, se associou aos interesses do projeto político em andamento no Pará, dirigido pelo então Governador Almir Gabriel, do PSDB (1995-2002)⁴⁴. Este trazia no bojo de sua política a perspectiva neoliberal, principalmente, a partir de diretrizes do Banco Mundial, assumida para o país pelo seu partido e protagonizada pelos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A esse respeito, Rodríguez e Martins explicam:

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, estas diretrizes foram ensaiadas das mais diversas formas, em princípio o marco legal e jurídico foi inspirado e implementado conforme o receituário neoliberal dos organismos. Com efeito, o economista Paulo Renato Souza, foi o ministro de Educação (1995 a 2002), encabeçou um projeto político que destacava o papel econômico da educação, entendendo-a como um “novo” motor para o desenvolvimento e dinamismo da economia e promotora do progresso científico e tecnológico. Nesse sentido a universidade ocupou lugar de destaque no discurso oficial, considerada responsável em liderar o desenvolvimento tecnológico do país, para tanto a proposta era reafirmar a necessidade de iniciar um processo de parceria com a iniciativa privada,

⁴⁴ Almir José de Oliveira Gabriel foi Governador do Estado do Pará por dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) e inaugurou no seu primeiro mandato um conjunto de medidas que visaram à Reforma do Estado, seguindo as determinações econômicas e políticas do Governo Federal. Iniciou um ciclo político no estado, sob a marca de governo “Novo Pará”, cujo objetivo foi o rompimento com a perspectiva do Estado de Bem-Estar Social e a implementação de políticas neoliberais, principalmente, reduzindo as despesas públicas com políticas sociais e reduzindo o aparelho estatal por meio das privatizações. O discurso da modernização, do gerenciamento, da eficácia passou a ser aplicado para justificar e fortalecer a política de ajuste fiscal. O “Novo Pará” também trouxe como perspectiva mudanças na base produtiva do estado, com vistas à diversificação produtiva e superação do modelo extrativista de produção, buscando adequar-se e abrir-se ao mercado internacional globalizado. Dessa forma, a política pautou-se no incentivo ao setor produtivo agroindustrial, à verticalização mineral e ao turismo (PARÁ, 1999).

tanto na gestão quanto no financiamento da educação superior brasileira (2005, p.44).

Além da reforma do Estado, a diversificação do setor produtivo com vistas à abertura de mercado foi um mote do governo Almir Gabriel. Desse entendimento é que o papel da universidade torna-se crucial para induzir tais mudanças e garantir mão de obra qualificada para o “novo” projeto de estado.

Daí observa-se que a criação do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT), no segundo semestre de 1998 – conseqüentemente, dos cursos de Engenharia Ambiental, Bacharelado em Design, Tecnologia Agroindustrial e Engenharia de Produção –, se coaduna com o papel estabelecido para a UEPA naquele momento.

No entanto, ainda que a universidade estivesse colocada nesse patamar, isso não representou maiores investimentos, tampouco algum avanço nas políticas de pesquisa e extensão. Para Santos (2010), no período entre 1994 e 1996, os investimentos foram tímidos, o que ocasionou dificuldades no funcionamento dos cursos do interior, assim como desmotivação dos seus servidores pela não implantação do plano de cargos e salários. Da mesma forma, o plano de capacitação docente implantado, embora tenha sido um avanço, teve pequenos resultados efetivos.

Será no período subsequente que o projeto do “Novo Pará” ganhará corpo na universidade. Intensifica-se a expansão da UEPA por meio do processo de interiorização, o qual, segundo Picanço e Frota, se deu de forma desordenada e sem planejamento, caracterizado por muitas barganhas políticas:

A interiorização da UEPA se efetiva sem o estabelecimento de políticas específicas e ocorre mais como oportunidade do momento político do gestor junto ao governo do Estado ou prefeitos do município que reivindicavam cursos superiores. Embora desenvolva ações de interiorização, desde 1990, não implementou um programa de avaliação sistemática desse processo. Essa expansão por meio da interiorização da educação superior estadual vem se construindo e se fortalecendo ao longo do período, enfrentando problemas e embates no cotidiano dos *campi*. Assim, apresenta formatos e contornos diferentes em períodos de cada gestão que assume a universidade e o governo do Estado (2012, p.228).

A primeira etapa da interiorização ocorreu antes do funcionamento da UEPA, com os cursos de Pedagogia em Conceição do Araguaia (1990) e Enfermagem e Educação Física, nos municípios de Conceição do Araguaia (1990), Altamira (1993),

2000	3.981	1,68	942	162,39	4.923	15,18
2001	4.320	10,34	1.398	289,41	5.718	33,78
2002	4.319	10,31	2.184	508,35	6.503	52,15
2003	4.430	13,15	2.432	577,43	6.862	60,55
2004	4.841	23,65	3.169	782,72	8.010	87,41
2005	4.686	19,69	3.527	882,45	8.213	92,16
2006	4.809	22,83	4.327	1.105,29	9.136	113,75
2007	4.799	22,57	4.527	1.161	9.326	118,20

Fonte: UEPA (2007; 2008).

Nota-se, também, que o crescimento de matrículas no interior, referente ao ano de 2007, ultrapassou a casa dos 1000% em relação a 1995 chegando a 1.161%, enquanto que na capital, no mesmo período, correspondeu a apenas 22,57%. Em relação às matrículas totais, o crescimento foi de 118,20%, sendo as matrículas do interior responsáveis pela maior parte dessa expansão.

Apesar da vinculação dessa expansão ao processo de desenvolvimento econômico do estado, o que subsume e fere a autonomia universitária, o aumento de vagas se fez de suma importância para o acesso ao ensino superior para os moradores do interior do Pará, pois, além do número diminuto de vagas em face da demanda apresentada à época, as dimensões territoriais do estado representam em grande medida uma barreira para o acesso ao ensino superior.

É importante destacar que o crescimento da UEPA, a partir de 2005, se dá sob “novas” bases institucionais. A UEPA aderiu ao Programa Qualidade na Gestão Pública instituído pelo Governo do Estado por meio do Decreto 1.354, de 17/11/2004, cujo objetivo foi de municiar os órgãos públicos do estado para o processo de transformação gerencial da administração pública, isto é, em síntese, fazer mais com otimização de recursos.

Este processo levou à redefinição da missão institucional da UEPA, a saber: “Produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (UEPA, 2007, p.17). Mais uma vez, nota-se a total vinculação da universidade à perspectiva de desenvolvimento econômico, em que a concepção apresentada em sua missão traz em sua essência princípios e valores defendidos pelo grande capital, levando cada vez mais a UEPA ao caminho da universidade heterônoma, qual seja, a adoção de um modelo em que setores externos (mercado, indústria, Estado)

direcionam a missão, a agenda e os produtos das universidades (SGUISSARDI, 2004).

Também neste período foi definida a visão de futuro da universidade que consistiu em “ser referência científico-cultural de ensino, pesquisa e extensão, em nível nacional” (UEPA, 2007, p.19). Tal perspectiva apontou para o fortalecimento da pesquisa e da extensão na universidade que, até então, mesmo após 11 anos de funcionamento, não havia certificado grupos de pesquisa no diretório de grupos do CNPq e possuía um número pequeno de docentes qualificados para a pesquisa. Em 2005, apenas 42 docentes efetivos do total de 491 eram doutores (UEPA, 2008). Assim, é possível observar o conflito vivido pela UEPA em buscar ser uma universidade sob os moldes *humboldtianos* e ao mesmo tempo aplicar a política para o ensino superior vigente no país e no estado.

Contudo, o ano de 2006 foi um ano de importantes conquistas para a UEPA. Após uma sequência de greves, realizadas pelo movimento docente e técnicos administrativos, foram aprovados dois importantes dispositivos legais que deram nova configuração à universidade. O primeiro deles, a Lei nº 6.828, de 07 de fevereiro de 2006, lei de Reestruturação Organizacional da UEPA, possibilitou a criação de departamentos administrativos, coordenadorias, pró-reitorias, consolidou o CCNT como centro universitário, os núcleos do interior foram reconhecidos como *campi* universitários, foram incorporadas novas estruturas, tais como o Planetário do Pará, o Centro de Saúde Escola do Marco (vinculado ao SUS), a Unidade de Ensino e Assistência em Fisioterapia e Terapia Ocupacional (UEAFTO), foram determinados os cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS), assim como as Funções Gratificadas (FG).

A nova configuração organizacional adequou-se às estruturas criadas ao longo do funcionamento da universidade a fim de atender à realidade que se apresentava naquele momento. A lei de reestruturação ampliou cargos docentes na gestão e criou novas chefias e funções para os servidores administrativos, também possibilitou a estruturação de setores importantes como as pró-reitorias de pesquisa e extensão, fortalecendo o caráter acadêmico da universidade.

Todavia, esta reestruturação manteve uma perspectiva centralizada do setor administrativo e didático-pedagógico da capital em relação aos *campi* da interiorização. Foram criados os cargos de coordenador do *campus* e de coordenador administrativo do *campus*, o primeiro exercido apenas por docentes, e

o segundo podendo ser exercido por técnicos e docentes, mas isto não significou autonomia administrativa, pois toda a parte financeira e burocrática depende das estruturas centralizadas na capital. Em relação aos aspectos didático-científicos, não houve previsão para o funcionamento de núcleos de pesquisa e extensão no interior, de funções gratificadas, tais como assessorias pedagógicas e de assistência estudantil.

O segundo dispositivo legal aprovado em 2006 foi o Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS). Esta conquista de docentes e técnicos administrativos trouxe avanços importantes, os quais são tratados a miúdo no próximo item, para reafirmação da UEPA como universidade pública. Destacam-se, neste processo: a constituição de uma carreira universitária para os docentes; a afirmação de um conjunto de direitos já previstos no estatuto da universidade; a correção de parte da defasagem salarial; a adoção de uma política para formação continuada dos docentes.

Como está explicado mais à frente, as carreiras docente e de técnicos administrativos são consideradas pelo movimento docente como elementos essenciais para a configuração das IES e fazem parte dos princípios básicos apontados para implementação de um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira, conforme registrado no Caderno 2 do ANDES-SN (2013). Dessa forma, a UEPA deu importante passo rumo à sua afirmação como instituição universitária.

Pode-se dizer que com a reestruturação da universidade e implantação do novo PCCS, foram criadas importantes condições para a melhoria da qualidade da educação superior estadual, no entanto, outros limites surgiram em função da política educacional adotada no país e no estado.

A partir de 2008, período da gestão da Reitora Marília Xavier⁴⁷, a expansão da universidade passa se dar, principalmente, por meio da EaD. Segundo Picanço e Frota (2012), a quarta etapa da interiorização ocorreu, prioritariamente, com a abertura de novos cursos nos *campi* já existentes e pela via dos programas federais

⁴⁷ Marília Brasil Xavier ocupou cargo de reitora da UEPA durante o período de 2008 a 2013. Após o processo eleitoral, realizado em 2007, a lista tríplice não foi apresentada à então Governadora Ana Júlia Carepa (PT) devido a processo judicial que perdurou até decisão do CONSUN pela anulação da eleição. Durante o período em que a eleição ficou sub júdice, Marília Xavier foi nomeada como reitora pró-tempore pela governadora. Após anulação da eleição e deflagração de novo processo eleitoral, Marília Xavier foi novamente nomeada agora por ter sido eleita pela comunidade acadêmica para administrar a universidade de 2009 à 2013.

e estaduais de Educação à Distância (EaD). São marcações deste período a criação do *campus* de Castanhal, em 2010, a interiorização de 17 cursos e o aumento de matrículas por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No Quadro 6 destacam-se os cursos interiorizados no período de 2008-2013:

Quadro 6: Cursos Interiorizados por *campus* durante 2008-2013

Região	<i>Campus</i>	Curso
Araguaia	Conceição do Araguaia	Filosofia, Geografia e Enfermagem
	Redenção	Tecnologia em Análise de Desenvolvimento de Sistemas
Capim	Paragominas	Engenharia Florestal e Design-Habilitação em Projetos de Produtos
Carajás	Marabá	Engenharia de Produção, Biomedicina, Medicina, Licenciatura Intercultural Indígena
Guamá	Castanhal	Engenharia de Produção, Tecnologia em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia de Alimentos, Ciências Naturais
	Igarapé-Açu	Geografia
	Vigia	Geografia
	São Miguel do Guamá	Filosofia, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena
Lago de Tucuruí	Tucuruí	Biologia
Marajó	Salvaterra	Tecnologia de alimentos
Tocantins	Barcarena	Bacharelado Secretariado Executivo Trilíngue
Xingu	Altamira	Engenharia Ambiental

Fonte: UEPA (2013).

Dados do relatório de gestão (UEPA, 2013) apontam que, no período de 2008 a 2013, as matrículas na UEPA, no interior e na capital, passaram de 10.372 para 14.605, sendo que, desse aumento, o qual representou 46,75%, 3.346 alunos são oriundos de convênios federais, representando 79,04% do aumento de vagas no período. A própria gestão explica:

De acordo com a política de graduação expressa no Planejamento Estratégico, a Uepa vem ampliando a oferta de cursos e de vagas na graduação, não só com recursos do tesouro, mas também com recursos oriundos de captação de programas federais, entre eles o Parfor e UAB. A redução de oferta de vagas com recursos do tesouro de 2009 para 2010 foi compensada pela oferta de vagas com recursos captados de programas federais. Com este remanejamento de vagas e otimização de recursos, foi possível retomar o crescimento na oferta nos anos seguintes em áreas de conhecimento estratégicas para o desenvolvimento do estado (UEPA, 2013, p.99).

O caminho apontado pela UEPA se adequa ao modelo induzido no Brasil sob as orientações de organismos internacionais para o ensino superior a partir do Governo Lula da Silva (2003-2010). De acordo com Monte (2010), a educação a distância, nesse período, passa a prevalecer como política de expansão do ensino superior, sendo esta incentivada pela flexibilização de mecanismos reguladores da EaD, tais como a não limitação de vagas nas instituições. Dados levantados pelo autor destacam que as matrículas em cursos de graduação a distância no setor das IES privadas cresceram, entre 2003 e 2008, o percentual de 4.380,1% e no setor das públicas registrou um crescimento, no mesmo período, de 591,3%. Já em relação às matrículas presenciais, o percentual de expansão para as IES privadas foi de 38,4% e para as IES públicas foi de 12,1%, ficando, assim, evidente a prioridade dada pelo Governo Lula à Ead.

Para Lima (2007), a escolha por esse modelo é justificada pelos organismos internacionais, dentre outros motivos: (i) pela necessidade de acesso às novas tecnologias de informação pelo novo tipo de trabalhador exigido pelo mercado; (ii) acesso ao ensino superior com vistas à ampla certificação, principalmente, para a formação e o treinamento em serviço; (iii) pelo eixo articulador para reconfiguração do trabalho docente incluindo-se novas designações, tais como facilitador, tutor, dentre outras. Ao problematizar e analisar essas justificativas, a autora demonstra que todas apontam para a submissão da educação superior à lógica mercantilista da

educação e escondem a verdadeira faceta da EaD, a qual visa baratear os custos com a educação superior e abrir novos mercados para o empresariado nacional e internacional.

a educação superior à distância, ainda que sob aparência de modernização, inclusão social dos segmentos mais pauperizados da população e adequação do nosso país à “globalização econômica” e à “sociedade da informação”, omite uma importante estratégia de aligeiramento da formação profissional e configuração de um importante campo de exploração lucrativa para os empresários brasileiros e internacionais, sob a condução dos organismos internacionais do capital (LIMA, 2007, p.90).

Em se tratando da UEPA, fica explicitada a utilização dos programas de educação a distância como alívio das dificuldades ocasionadas pelo financiamento escasso vivido desde a sua criação. No que diz respeito à expansão na graduação, notadamente, esta se deu de maneira precarizada, com consequências graves para a formação profissional nas licenciaturas, as quais ficaram alijadas da pesquisa e da extensão e à mercê de um ensino aligeirado.

Com relação à pesquisa e à pós-graduação, a UEPA também teve uma significativa expansão no período entre 2008-2013. A abertura de vagas para docentes promovidas pela implantação do PCCS em 2006 possibilitou um conjunto de medidas, tais como a realização de concursos públicos e ações de qualificação docente, as quais levaram ao crescimento do quadro de doutores e mestres na universidade, o que também provocou aumento dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. No Quadro 7, é demonstrado esse crescimento:

Quadro 7: Evolução das ações de pesquisa e pós-graduação*

Ações	2007	2008	2013
Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	21	21	28
Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> – Mestrado	1	1	6
Vagas anuais em pós-graduação <i>stricto sensu</i>	20	20	94
Programas de Residência Médica e Multiprofissional	0	1	13
Bolsas de pós-graduação para programas <i>stricto sensu</i>	48	0	40
Bolsas Pibic (CNPq, Fapespa, Chamada interna)	59	166	223
Bolsas Pibic Jr. – Fapespa – CNPq	0	0	156

Grupos de Pesquisa Certificados no Diretório Nacional do CNPq	24	35	70
---	----	----	----

Fonte: UEPA (2007; 2013)

* Elaboração: UEPA (2013), acrescentado o ano de 2007 pela autora.

Quando se observam os números absolutos apresentados no Quadro 7, é visível o aumento das ações no campo da pesquisa e da pós-graduação. No entanto, ao relacionar estes números à quantidade de docentes e estudantes, vê-se a insuficiência da pesquisa na instituição. Ao confrontar-se o número de bolsas de iniciação científica, que no ano de 2013 foi de 223 bolsas, significando um incremento de 34,3% em comparação ao ano de 2007, com o número de matrículas na graduação registrado em 2013 que foi 12.515 (INEP, 2014), constata-se que apenas 0,17% dos estudantes foram inseridos no programa.

No ano de 2013, foi registrado o número de 1.308 docentes em exercício (INEP, 2014), sendo 468 especialistas, 607 mestres e 233 doutores. Ao considerar-se o número de especialistas e mestres, percebe-se que estes representavam 82,2% do total dos docentes da UEPA. Este dado indica que a política de qualificação docente desempenhada no período, embora tenha avançado, ainda era insipiente diante da demanda presente na universidade.

Com relação à oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, este crescimento foi alavancado pela perspectiva privatista, já que a grande maioria dos cursos cobrava mensalidades dos estudantes. No ano de 2012, dos onze editais abertos para novas turmas de especialização, todos exigiram investimento financeiro do aluno na proporção integral do curso. Nesse caso, a adequação da UEPA à política de desobrigação do poder público com o ensino superior apenas fortalece o seu direcionamento à perspectiva privado/mercantil, tal qual indicado por Sguissardi:

Tirando algumas consequências para a compreensão do dilema que hoje enfrenta a universidade estatal pública, o fato de ser estatal, do ponto de vista de seu regime jurídico e da sua manutenção exclusiva ou não por parte do tesouro do Estado, não é garantia de que ela possa ser definida como *bem público*, como universidade pública. Independentemente de seu estatuto jurídico-formal, pode estar sendo privatizada. E ao ser privatizada pelas diferentes formas de administração e financiamento, autonomia/heteronomia, avaliação/*accountability*, produção e transmissão do conhecimento, pode estar sendo conduzida a situar-se no espaço do privado/mercantil (2009, p.183-184).

Este ajustamento da UEPA aos preceitos neoliberais para a educação superior ocorre em função de um financiamento não condizente com a sua realidade

e, dessa forma, muitas medidas são tomadas, cada vez mais, com vistas à sua sobrevivência. O estudo de Reis *et al.* (2016) demonstra que, de 2007 a 2012, os recursos destinados à UEPA mantiveram-se constantes em relação ao produto interno bruto (PIB) do estado, e estes valores variaram de 0,17% à 0,2%. As autoras destacam que, enquanto o PIB apresentou uma trajetória ascendente no período supracitado, os recursos repassados à universidade quase não se alteraram. Isso, na visão de Reis *et al.* (2016), confirma a aplicação dos princípios neoliberais e das recomendações dos organismos internacionais ao ensino superior, os quais, em grande medida, se materializam por meio de políticas de contingenciamento. Sobre a UEPA, afirmam:

Para a UEPA, a adoção de práticas mercantis como a cobrança de taxas e mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*, convênio com empresas, entre outros serviços destinados para a captação de receitas próprias, mesmo assim não puderam/podem dar conta de garantir o financiamento de atividades fins que uma universidade *multicampi* necessita, e como consequência, o sucateamento dessa instituição social é inevitável e inegável (2016, p.135).

E ressaltam:

A estratégia propalada da lógica neoliberal e de expandir a educação superior via universidades estaduais sob o advento economicista, com a contenção de despesas, mas estimular a maior abertura para parcerias público-privadas, captação de receitas próprias, bem como qualquer estratégia que fortaleça a lógica mercantil no interior das universidades públicas estaduais, que permita o mínimo de utilização do produto interno bruto – PIB estadual (2016, p.135).

A partir de 2013⁴⁸, essa estratégia foi intensamente adotada à UEPA pelo Governo do Estado, o qual está, até os dias atuais, sob a direção de Simão Jatene. De acordo com Bispo e Barata (2015), o orçamento para a universidade foi drasticamente reduzido para rubricas de custeio e investimento. No período entre 2013 e 2015, esta diminuição correspondeu a 15,95% e 89,34%, respectivamente.

Tamanha redução trouxe problemas inerentes à efetivação de um conjunto de despesas que atingem diretamente as condições de oferta da educação superior e as condições de trabalho de técnicos e docentes. Dessa forma, despesas como material de consumo, diárias, passagens, auxílio financeiro a estudantes e

⁴⁸ Ano em que se inicia a gestão na UEPA, tendo à frente o Reitor Juarez Quaresma, indicado após ter vencido pleito eleitoral realizado naquele ano. Essa gestão representa a continuidade do projeto anterior, tendo em vista que foi a chapa apoiada pela ex-reitora Marília Xavier.

pesquisadores, contratação de mão de obra foram extremamente afetadas, o que ocasionou sucateamento dos espaços de aprendizagem como laboratórios e bibliotecas, bem como o não pagamento de editais internos de pesquisa e extensão. Esse processo atingiu com mais intensidade os *campi* do interior, o que levou à ocupação estudantil e fez deflagrar a greve unificada de professores e estudantes realizada em 2015 (SINDUEPA, 2015)⁴⁹.

A perspectiva economicista, articulada pela lógica gerencialista da gestão, ganhou ainda mais força diante dos poucos recursos. A administração da UEPA, ao traçar o plano estratégico para os 2 últimos anos da gestão, 2015-2017, adotou os seguintes objetivos:

- 1) Consolidar os cursos existentes e ampliar a oferta em áreas e/ou regiões estratégicas para o desenvolvimento do estado.
- 2) Implementar a avaliação institucional da UEPA.
- 3) Rever e/ou ampliar as políticas de acesso e permanência da educação superior.
- 4) Fortalecer e ampliar a Política de Assistência Estudantil.
- 5) Fortalecer a construção de projetos em áreas de conhecimento de referência da UEPA, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, em áreas estratégicas do desenvolvimento do Estado.
- 6) Fortalecer a inserção social e política da universidade em organizações da sociedade
- 7) Promover a reestruturação organizacional da Universidade.
- 8) Garantir a adequação e modernização da infraestrutura acadêmica e administrativa em todos os níveis de atuação da UEPA.
- 9) Ampliar e diversificar a captação de recursos e melhorar a capacidade de gestão operacional.
- 10) Minimizar os custos operacionais da Universidade.
- 11) Aperfeiçoar o acompanhamento e controle institucional sobre as ações planejadas e realizadas.
- 12) Desenvolver uma política de comunicação institucional.
- 13) Garantir o acesso às informações da UEPA à comunidade interna.
- 14) Garantir a gestão participativa na UEPA no âmbito administrativo e acadêmico.
- 15) Valorizar o servidor da UEPA (UEPA, 2015b, p.05).

Quando se analisam as ações previstas para cada um dos pontos mencionados, é possível verificar um conjunto de medidas vinculadas à perspectiva gerencial, sendo as principais delas: i) o aumento da oferta de cursos de graduação pela EaD; ii) aperfeiçoamento da distribuição de carga horária docente; iii) adesão

⁴⁹ O ano de 2015 foi marcado pela Greve Unificada de professores e estudantes, denominada de Movimento S.O.S UEPA. Dadas as péssimas condições orçamentárias que levaram à paralisação de obras e praticamente inviabilizaram o funcionamento dos cursos do interior, esta greve teve como pauta principal a ampliação do orçamento para a universidade. O movimento reivindicou, entre outros pontos, a retomada das obras paradas, uma suplementação orçamentária que possibilitasse a reequipagem de laboratórios e bibliotecas, o retorno do funcionamento do transporte para atividades de ensino em campo, dentre outros.

ao exame nacional do ensino médio para acesso à graduação; iv) criação de novas parcerias com entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, com vistas à pesquisa de interesse do desenvolvimento do estado; v) criação de cursos de mestrado profissional; vi) preparação de pessoal para captação de recursos externos, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas; vii) implantação de programa de redução de custos na universidade; viii) promoção da participação da UEPA em eventos visando à consolidação de parcerias e negócios (UEPA, 2015b).

No período entre 2015 e 2016, em face da grande repercussão da greve unificada e de realização de audiências públicas, a UEPA teve seu orçamento incrementado pela suplementação orçamentária no valor de R\$ 3.000.000,00 e por emendas parlamentares, no montante de R\$ 750.000,00 (PAES, 2017), o que contribuiu para a minimização de alguns dos problemas evidenciados nos *campi* pela redução de recursos do tesouro.

Mesmo assim, nesse período, aprofunda-se a perspectiva mercantilista na universidade. Um dos exemplos dessa situação são as ações inerentes à pesquisa e à extensão, as quais ficaram a cargo dos docentes pesquisadores captarem recurso por meio de editais externos. Desde o ano de 2014, a UEPA não lançou edital para realização de projetos de extensão, e os editais de pesquisa passaram, a partir de 2016, a ser potencializados pela Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa – FAPESPA, com vistas a atender, unicamente, pesquisadores da UEPA. Em que pese o aumento de recurso para a pesquisa, é importante destacar que a perspectiva de concorrência entre docentes permanece bastante acentuada e despreza a realidade da universidade, capital e interior, quanto ao quadro docente pesquisador, já que o último edital lançado em 2016 contemplou apenas doutores com dedicação exclusiva. Como mostrado no decorrer deste capítulo, o quadro docente com essas características é minoria na universidade, portanto, grande parte dos docentes ficou alijada do desenvolvimento de pesquisa financiada, restando-lhe apenas as bolsas PIBIC e PIBIT.

Para Mancebo (2010), essa lógica de financiamento traz consequências ao trabalho docente atrelando-o cada vez mais à cultura acadêmica mercantilizada em que os atributos valorizados são empreendedorismo e competitividade. O docente é levado à constantemente buscar recursos, e passa-se a considerar produtivo e valorizado aquele que consegue essa captação.

O resultado dessa política tem se materializado num crescimento desmedido da produtividade acadêmica e contribuído para a hierarquização e privatização da universidade, pois à medida que os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados só para alguns, eles passam a ser usados privativamente dentro da própria instituição pública. Laboratórios, computadores, salas, auditórios e equipamentos servem apenas e exclusivamente aos grupos, núcleos e centros de pesquisa que captaram verbas públicas (dos editais) para essa construção (MANCERO, 2010, p.83).

É dessa maneira que a expansão e o tripé ensino-pesquisa-extensão vêm se mantendo nas IES públicas. Notadamente, nos objetivos estratégicos 5 e 9 do Plano Estratégico da UEPA para 2015-2017, esta perspectiva é assumida, pois aponta-se como indicadores de meta, no objetivo 5, o número de projetos referenciados em editais externos e, no objetivo 9, que trata da ampliação e diversificação de recursos, todos os indicadores estão relacionados à captação de recursos externa:

Relação entre captação de recursos externa e do Tesouro do Estado.
 Percentual de recursos externos captados no âmbito da iniciativa privada.
 Percentual de recursos externos captados no âmbito regional.
 Percentual de recursos externos captados no âmbito nacional.
 Percentual de recursos externos captados no âmbito internacional.
 Percentual de execução de recursos captados (UEPA, 2015b, p.15).

A UEPA chega ao ano de 2017 com uma notável expansão de suas atividades, ofertando 28 cursos de graduação de caráter presencial, 09 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 07 cursos de pós-graduação *lato sensu* (entre os anos de 2015-2017). Além desses cursos, somam-se os cursos vinculados ao PARFOR e à UAB e o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. No Quadro 8, visualizam-se os cursos de graduação presenciais:

Quadro 8: Lista de Cursos Presenciais Ofertados pela UEPA

Centro	Modalidade	Curso
CCBS	Bacharelado	Enfermagem
		Medicina
		Fisioterapia
		Terapia Ocupacional
		Biomedicina
	Licenciatura	Educação Física
	Bacharelado	Secretariado Executivo Trilíngue

CCSE	Licenciatura	Ciências da Religião
		Ciências Naturais – com habilitação em Biologia, Física e Química
		Letras – Língua Portuguesa
		Letras – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
		Letras – Língua Inglesa
		Geografia
		História
		Filosofia
		Matemática
		Música
		Pedagogia
		Ciências Sociais
		Pedagogia Bilíngue em Convênio Instituto Nacional de Ensino de Surdos- INES
CCNT	Bacharelado	Engenharia Ambiental
		Engenharia de Produção
		Engenharia Florestal
		Design
	Tecnológico	Tecnologia de Alimentos
		Tecnologia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas – TADS
		Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior
		Tecnologia de Alimentos

Fonte: UEPA (2017).

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, de 2013 até os dias atuais, os cursos passaram de sete para nove, sendo três mestrados profissionais, um doutorado e cinco mestrados acadêmicos, conforme Quadro 9. Ampliou-se também o número de docentes que passaram a integrar o quadro dos programas *stricto sensu*: em 2016 foram 75 (setenta e cinco) docentes com doutorado e 12 (doze) com pós-doutorado vinculados aos programas. Em relação aos discentes, totalizou-se 418 alunos matriculados no ano de 2016, sendo que, destes, foi contemplado com bolsas CAPES e FAPESPA o número de 79 discentes (UEPA, 2017).

Quadro 9: Lista de Cursos *Stricto Sensu* da UEPA - 2017

Centro	Curso	Tipo	Ano de Início
CCBS	Biologia Parasitária na Amazônia	Mestrado Acadêmico	2010
		Doutorado	2014
	Enfermagem	Mestrado Acadêmico	2010
	Cirurgia e Pesquisa Experimental	Mestrado Profissional	2014
	Ensino em Saúde na Amazônia	Mestrado Profissional	2012
CCSE	Educação	Mestrado Acadêmico	2005
	Ciências da Religião	Mestrado Acadêmico	2011
	Ensino de Matemática	Mestrado Profissional	2015
CCNT	Ciências Ambientais	Mestrado Acadêmico	2011

Fonte: CAPES/Plataforma Sucupira (2017).

No que diz respeito à pesquisa, percebe-se um crescimento importante de grupos de pesquisa certificados pelo CNPq. Segundo dados da Pró-Reitoria de Pesquisa, o número de grupos passou de 70 em 2013 para 95 grupos em Março/2017. Há um claro interesse dos docentes em sedimentar a realização de pesquisas na universidade. No entanto, algumas dificuldades se apresentam, tais como a falta de espaços adequados para funcionamento dos grupos e dificuldades de acesso aos poucos editais de pesquisa, principalmente, pelo fato de a UEPA ser uma universidade de novos doutores.

Esta situação fica ainda mais evidente do ponto de vista da produção científica na instituição quando se analisa, por exemplo, o quadro de Bolsas Produtividade do CNPq no Estado do Pará. Nota-se, pelo Quadro 10, que a UEPA está em último lugar em número de bolsas entre as universidades públicas.

Quadro 10: Quantidade de Bolsas Produtividade (PQ) em curso do CNPq por instituição no estado do Pará- 2017

Instituição	Nº de Bolsas PQ
IFPA	01
Instituto Evandro Chagas	08
IPAM – PA	01
Museu Paraense Emílio Goeldi	09
UEPA	01

UFOPA	02
UFPA	146
UFRA	05
UNIFESSPA – PA	03
UNAMA	01

Fonte: CNPq/Bolsas em Curso.

Com relação à orientação de iniciação científica, PIBIC e PIBIT, registra-se, para o período de 2017/2018, um quantitativo de 188 bolsas, conforme os Editais 024/17 e 069/2017. Esse quantitativo equivale a 15,12% dos docentes da instituição envolvidos com desenvolvimento de pesquisa financiada com bolsa, um número ainda bem limitado em relação ao contingente de professores da universidade. Em se tratando dos estudantes, não é possível avaliar a quantidade de estudantes envolvidos, pois não se dispôs até a conclusão desse estudo dos dados relativos aos voluntários nos projetos de pesquisa.

Quanto à extensão, mantiveram-se alguns programas de cunho permanente, tais como, “UEPA nas Comunidades”, “Campus Avançado”, “Cine Clube UEPA”, “WebRadio UEPA”. No entanto, o Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Extensão, cujo objetivo é de possibilitar aos grupos de pesquisa e professores o desenvolvimento de ações vinculadas às pesquisas dos grupos, não abre edital desde 2014, sendo que, em 2013, os projetos aprovados não foram financiados na íntegra, conforme aprovação, devido ao contingenciamento. Apenas parte do recurso previsto foi liberado no final do ano de 2014.

Tabela 6: Programa de apoio e desenvolvimento às atividades de extensão: histórico, ações e registro. Período: 2008 -2013⁵⁰

SITUAÇÃO GERAL DO PROGRAMA PROJETOS	QUANTIDADE/ ANOS													
	2008		2009		2010		2011		2012		2013		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
AVALIADOS	164	36,29	100	22,12	-	-	59	13,05	-	-	129	28,54	452	100
FINANCIADOS	62	23,00	50	19,00	-	-	44	17,00	-	-	108	41,00	264	100
BOLSISTAS DE GRADUAÇÃO	121	44,00	76	27,64	-	-	45	16,36	-	-	33	12,00	275	100
PROFESSORES ENVOLVIDOS	61	15,80	50	12,95	-	-	167	43,27	-	-	108	27,98	386	100

FONTE: RELATÓRIOS PROEX/UEPA. PERÍODO: 2008-2013. BELÉM/PA.

Nota: Os projetos aprovados nos Editais de 2009 e 2011 foram executados, respectivamente, em 2010 e 2012/2013.

⁵⁰ Tabela extraída do sítio da PROEX/UEPA. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/proex/index.php/programa-de-apoio-e-desenvolvimento-as-atividades-de-extensao-chamadas>. Acessado em: 30/06/2017.

De acordo com a Tabela 6 e informações do sítio da PROEX/UEPA, houve uma diminuição dos alunos participantes em projetos de extensão e um aumento de participação de docentes. Como se observa:

Ao longo de seis (06) anos da existência dos editais foram aprovados duzentos e sessenta e quatro (264) projetos que geraram o atendimento de duzentos e setenta e cinco (275) estudantes/bolsistas e a participação de trezentos e oitenta e seis (386) docentes. No período, 2008-2013, observa-se maior crescimento de projetos aprovados em 2013 (108/41%) mas, em termos de estudantes/bolsistas, a maior marca ocorre em 2008 (121/44%) e, em relação à participação de docentes envolvidos se verifica em 2011 (167/43,27%) mas, cuja execução ocorre em 2012/2013 (PROEX/UEPA, 2017).

Contudo, é relevante destacar que, do quantitativo de 452 projetos avaliados, no período entre 2008 e 2013, o montante de 188 não foi financiado. Esse quantitativo equivale a 41,6% de projetos que não obtiveram financiamento pela instituição. Essa situação implica no não financiamento de um conjunto de atividades tais como realização de eventos científicos, ações na comunidade articuladas às pesquisas em desenvolvimento nos grupos de pesquisa e atividades de ensino voltadas à formação extradisciplinar dos estudantes.

Observa-se que houve uma oscilação do desenvolvimento da extensão no que se refere à ação específica do Programa de Apoio à Extensão. Considerando o ano de 2008, o número de estudantes envolvidos caiu de 121 para 33, uma redução de 72,72% o que significa diminuição de bolsas. Por outro lado, o número de projetos e docentes aumentou, o que indica que muito da extensão tem sido feito sem o financiamento de bolsas e sendo desenvolvido por meio do voluntariado dos estudantes.

Os dados permitem concluir que a extensão não tem sido tratada com o mesmo grau de importância do ensino e da pesquisa. Isto se dá em virtude, principalmente, da redução do financiamento em que as ações sustentadas limitam-se às ações que dão visibilidade à gestão. Dessa forma, vê-se extraída da prática universitária a extensão articulada ao ensino e à pesquisa (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009).

4.2.2 Plano de Cargos, Carreira e Salário: caminhos para consolidação da carreira do magistério superior público do estado do Pará

Um passo importante para a consolidação da UEPA como universidade foi iniciada com a constituição do Plano Especial de Cargos e Salários (PECS), que só ocorreu após quatro anos de sua criação, no ano de 1997, por meio da Lei Estadual n. 6.065, de 01 de agosto de 1997. E pela conquista do Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS), no ano de 2006, por meio da Lei Estadual nº 6.839 de 15 de março de 2006.

Para uma análise criteriosa do desenvolvimento da carreira docente na UEPA, toma-se como referência os estudos de Monte e Ribeiro (2015; 2017) que ao desenvolverem análise acerca dos planos de carreira implementados na UEPA indicam a existência de dois períodos distintos para a carreira docente nessa universidade, o primeiro com a implantação do PECS (1997-2006) e o segundo com implantação do PCCS (2006-2015).

Com relação ao primeiro período, os autores destacam três importantes avanços: a criação de fato de uma carreira a qual foi definida em quatro classes, qual seja, Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular, a definição do Regime de Trabalho em três tipos, Tempo Parcial (20h), Tempo Integral (40h) e Tempo Integral com Dedicção Exclusiva (40h) e, por último, a definição de um quantitativo de vagas para docentes efetivos no total de 550 docentes.

Com relação a constituição da carreira, cada classe foi dividida em quatro níveis, com exceção da classe de titular. Com essa distribuição foram conjuntamente criadas duas formas de progressão, a Horizontal e Vertical. A progressão horizontal ocorre, ainda nos dias atuais, entre os níveis de uma mesma classe, no período de dois em dois anos, crescendo-se no salário base dos docentes o percentual de 5%. A progressão vertical ocorre na passagem de uma classe à outra por obtenção de título acadêmico, independentemente do tempo de permanência na mesma, sendo que o crescimento salarial entre classes é de 10%.

Um dado importante ressaltado por Ribeiro e Monte (2015) é que no período entre 1997-2007 houve uma expansão significativa no aumento de cursos e matrículas na UEPA, porém sem o devido acompanhamento desse crescimento no número de funções docentes. Os autores registram, a partir de dados do INEP, que as matrículas cresceram neste período de 10 anos cerca de 168,5%, o número de cursos expandiu no percentual de 329,4% enquanto que o número de funções docentes cresceu o número irrisório de 1,2%.

A implementação do PECS não significou grandes avanços do ponto de vista da relação matrículas/função docente e da remuneração dos professores. Como demonstrado por Monte e Ribeiro (2015), a relação matrícula/função docente se ampliou em 164,7% no período de 1997-2006. Uma expansão que representou bem, no âmbito estadual, a lógica estabelecida para a expansão do ensino superior brasileiro a partir da promulgação da LDB 9394/96 a qual estabeleceu relação direta entre matrículas (expansão), avaliação e financiamento (AMARAL, 2009).

Tamanha defasagem de professores e a ausência de uma política de reajuste salarial e de concursos públicos, tanto para docentes quanto para técnicos administrativos, gerou o forte movimento de reivindicação unificado que culminou em duas greves seguidas nos anos de 2004 e 2005. As principais reivindicações versaram sobre as melhorias das condições de trabalho e de oferta do ensino, com vistas à ampliação de investimentos para a universidade que promovessem uma estruturação dos *campi* para a realização efetiva do tripé ensino, pesquisa e extensão. Também constava da pauta de reivindicação a reposição das perdas salariais que no ano de 2005 já chegavam próximas de 70% (CARVALHO; PINHEIRO, 2016).

Esse movimento alcançou como conquista a revisão do PECS no ano de 2006, deflagrando o segundo período de desenvolvimento da carreira docente na UEPA. De fato, a aprovação do PCCS de 2006 trouxe importantes avanços para a sedimentação deste instrumento como

Instrumento jurídico criado para estabelecer o ordenamento da vida funcional dos docentes ao longo de sua vida acadêmica, ao mesmo tempo em que garante as condições institucionais de trabalho e capacitação que viabilizem a realização profissional e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, aperfeiçoando e elevando o nível de qualidade nos serviços públicos prestados à sociedade. É também compreendida como instrumento de realização profissional, estímulo ao crescimento e desenvolvimento do docente no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A carreira docente é diferenciada em função da natureza e especificidade das atividades que compõem os campos de trabalho das Instituições de Ensino Superior públicas. (CHAVES, 2010, s/p)

No que concerne às principais alterações executadas à essa direção Monte (2014) destaca:

- Aumento de vagas para docentes para o quantitativo de 950 vagas, significando um aumento de 400 vagas. Contudo, no PECS as vagas não

eram distribuídas entre classes, já no PCCS as vagas foram distribuídas de maneira a limitar um quantitativo para cada classe;

- Alterou as exigências para ingresso na carreira passando a exigir diploma de especialista para a classe de auxiliar, antes poderia ter apenas a graduação, e para Adjunto limitou ao diploma de doutor, abolindo o ingresso de Livre Docentes;
- Para a classe de titular o ingresso passou a ser por meio de progressão vertical seguindo normas avaliativas internas e a exigência de 5 anos de exercício de docência na UEPA. No PECS o ingresso se dava por meio de prova de títulos com exigência de no mínimo 5 anos de experiência no ensino superior e diploma de Doutor ou Livre Docente;
- Condicionou a progressão vertical ao quantitativo de vagas disponíveis em cada classe;
- Alterou a jornada de trabalho dos docentes incluindo as demandas não só do ensino mas também as de pesquisa e extensão na jornada. No PECS tratava-se apenas das aulas efetivas e numa quantidade maior em horas para cada regime de trabalho;
- Inclusão de política para formação continuada dos docentes em que se estabeleceu o teto máximo para liberação em 20% dos docentes por departamento. Definiu, também, critérios para liberação parcial e integral condicionada à localidade da instituição formadora (isso causa falta de isonomia entre os docentes quando estes estão em período de estudos), com manutenção dos direitos e vantagens, além da garantia de bolsa-estudo, auxílio instalação e auxílio tese-dissertação quando da conclusão do curso;
- Alterou a estrutura salarial/remuneração para o regime de TIDE ao aumentar de 50% para 70% o acréscimo sobre o vencimento base.

A implementação dessa lei possibilitou a realização de concursos públicos os quais ampliaram o quadro docente na UEPA, assim como, deflagrou o processo de formação continuada dos docentes. Contudo, esta situação nem ocorreu de imediato e nem sem apresentar algumas contradições, a esse respeito Ribeiro e Monte (2015) analisam:

As conquistas obtidas nas greves de 2004 e 2005 impulsionaram a realização de dois concursos públicos, o primeiro em 2007 e o segundo em

2010. O número de vagas disponibilizadas por ambos os editais somou o quantitativo de 411 para o interior e a capital, o que, em tese, preencheria o quantitativo de vagas previsto no PCCS. A problemática gerada deu-se no particular da titulação exigida para estes concursos públicos, majoritariamente vagas para mestres e doutores, os quais adentrariam na carreira ocupando as vagas de assistentes e adjuntos fixadas no PCCS, respectivamente, em 490 e 200. Isto deu início ao processo de impedimento da progressão vertical da classe de assistente para adjunto, pois mesmo cumprindo os critérios pré-estabelecidos de titulação, as vagas disponibilizadas foram e ainda são insuficientes. (RIBEIRO; MONTE, 2015, s/p).

Atualmente essa situação continua sendo uma realidade ainda mais agravada, já que a lista de docentes em espera pela progressão vertical só tem aumentado. De acordo com o último relatório (Outubro/2017), da Comissão Permanente para Assuntos Docentes – COPAD, 133 docentes aguardam pela progressão vertical.

Mesmo após a aprovação do PCCS e com a realização de dois concursos públicos a defasagem de professores continuou existindo. Ribeiro e Monte (2017) indicam que no ano de 2010 e 2011 o número de substitutos alcançou o percentual acima de 30%. No intuito de exemplificar, o Quadro 11, elaborado por Tavares (2011, p.155), relativo à lotação do Curso de Enfermagem, demonstra a quantidade de docentes efetivos, prestadores de serviço e temporários, mesmo após a realização do concurso público, no ano de 2010.

Quadro 11. Demonstrativo da lotação de professores efetivos e temporários. UEPA. Curso de Enfermagem –2010 e 2011.

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
TUCURUI	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 h
					01 prestador de serviço	

					no DEH	
					06 substitutos no DEC	20h

Fonte: Secretaria do Curso de Enfermagem. UEPA: CCBS-Campus IV. 2010 (Informação oral e informação documental). Elaboração: Tavares (2011)

A proporção de docentes temporários neste curso era de 38,3% em relação ao total de docentes, considerando o funcionamento na capital e no interior. Com relação ao total de docentes nos municípios do interior, nota-se que esta proporção aumenta, chegando a 70% o quadro de docentes temporários.

Tal realidade aponta para a intensificação e a precarização do trabalho docente, em especial, nos *campi* do interior. Ademais, a carga horária desse professor fica concentrada no ensino, que, conforme resolução de lotação, deve ser entre 18h e 24h de aulas efetivas semanais (UEPA, 2011). Além disso, os professores efetivos, tanto do interior como da capital, muitas vezes são levados a ultrapassar a carga horária para atender às demandas de aula, conforme demonstrado em relatos dos docentes nas atas das assembleias do sindicato (SINDUEPA, 2016).

Os professores que atuam na pós-graduação e os que possuem projetos de pesquisa e ensino/extensão não ficam distantes dessa situação, já que a atual resolução de lotação aponta como carga horária mínima 10h e 12h, respectivamente, de aulas efetivas semanais (UEPA, 2011).

O número atual de docentes na UEPA, de acordo com dados da Divisão de Gestão de Pessoal – DGP indica o quantitativo de 27 vagas disponíveis, sendo 26 para a classe de auxiliar e 1 vaga para a de titular, as demais classes não dispõem de vagas (UEPA, 2017). A falta de solução para a situação do número de vagas para docentes no plano de carreira da UEPA só faz crescer o número de docentes em situação de precarização, na folha de pagamento da UEPA, equivalente ao mês de setembro/2017, registra-se uma quantidade de 295 substitutos, um percentual de 24,2% da quantidade de docentes da instituição.

O número de substitutos, porém, não revela completamente a realidade da flexibilização do trabalho docente nessa Universidade. Tavares (2011) concluiu em seus estudos a existência de pelo menos quatro formas de contratação de temporária na UEPA, as quais designam os docentes visitantes, substitutos, prestadores de serviços, horistas e itinerantes. O único regido pela CLT é o

professor visitante, os demais seguem formas de contratação diferenciadas de acordo com os interesses institucionais e liberação de recursos.

O substituto pode ser contratado por um ano e goza dos direitos trabalhistas previstos em lei, como férias e décimo terceiro, o prestador de serviços pode ser contratado por um semestre e recebe salário equivalente ao substituto, mas sem direitos trabalhistas, o professor horista ministra aula por disciplina e recebe ao fim da carga horária total da disciplina um salário abaixo dos demais docentes, o professor itinerante atua sob a mesma forma de contratação do professor horista, mas atendendo aos *campi* da interiorização. Como se nota, a UEPA mesmo com a ampliação de vagas para docentes ainda se mantém sob a perspectiva de subcontratações para corresponder às necessidades atuais da instituição.

Um outro aspecto sobre o PCCR é o regime de TIDE. Destaca-se que este regime de trabalho possui normatização própria, por meio da Resolução Nº 2796/15 CONSUN-UEPA. Essa resolução se configura como medida de controle e contenção do sistema de crescimento desse regime na instituição. Ela traz em seu conteúdo a limitação de vagas para ingresso do docente ao TIDE até o teto de 50% do total de docentes efetivos da instituição, estabelece o limite de 40% de docentes com TIDE em cada *campus*, cria o sistema de concorrência entre docentes para ingresso a esse regime de trabalho. Além disso, estabelece um crescimento anual de até 5% ao ano, devendo alcançar a meta de docentes com DE em 8 anos a contar a partir da data de aprovação da resolução.

Chama atenção o fato de que nenhuma dessas medidas estão previstas no PCCS e nem no regimento e estatuto geral da UEPA. A definição desses mecanismos corresponde a medidas relacionadas à contenção de despesas com pessoal e determina à Universidade o destino de jamais alcançar a totalidade dos docentes no regime que é essencial para a realização do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente o ingresso no TIDE pelo docente é feito por meio de concorrência interna, lançada por edital anualmente. O docente necessita apresentar plano de trabalho para o período de três anos, bem como, currículo lattes com a produção dos últimos cinco anos e submetê-los, inicialmente, à aprovação de seu departamento de origem e em seguida à comissão do concurso que é composta por um docente doutor de cada centro da UEPA, membro do CONSUN. Para ser

selecionado deve cumprir o mínimo de 50 pontos da ficha avaliativa do currículo e ser classificado entre o número de vagas disponibilizadas no edital anual.

Acerca da remuneração salarial, Monte e Ribeiro (2017) ressaltam que após a aprovação do PCCR houve um período de perdas salariais intensas que somente foi corrigido no ano de 2012 quando, após realização de movimento grevista, os docentes passaram a receber aumento salarial com base no percentual anual de reajuste do Piso Nacional do Magistério Público. A correção dos salários permitiu valorização na ordem de 45,5% acima da inflação, contudo, desde 2016 os docentes não recebem reajuste salarial o que gerou perdas na ordem de 19,9% até o início da campanha salarial de 2017.

Alguns desafios ainda se fazem presentes com vistas à consolidação da carreira docente na UEPA. No ano de 2015, os docentes realizaram um movimento de greve que dentre os objetivos fundamentais encontrava-se a revisão e atualização do PCCS, após este movimento conquistou-se a aprovação no fórum do CONSUN da proposta de novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e nela encontram-se aprovadas algumas medidas que visam a superação dos obstáculos para a consolidação da carreira, as quais são importantes elencar: a universalização do TIDE, liberação integral a todos os docentes em processo de pós-graduação, aumento da base salarial com referência nos salários aplicados aos docentes universitários no país, dentre outras.

Na Seção a seguir é melhor evidenciado como se desenvolve o trabalho docente na UEPA e de como as medidas governamentais e de gestão influem sobre ele, alterando as condições para o **gozo do tempo livre** pelo professor dessa universidade.

V SOBRE O TEMPO DE TRABALHO, O NÃO-TRABALHO E O NÃO-TEMPO DOS DOCENTES DA UEPA

*Eu às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
É quando eu me encontro perdido
Nas coisas que eu criei
E eu não sei*

*Eu não vejo além da fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas
Ah, Eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar*

Capitão de Indústria, Paralamas do Sucesso

Inicialmente, este estudo tratou do processo de transformação do mundo do trabalho, suas repercussões para o trabalho assalariado e as relações entre a intensificação do trabalho e a apropriação do tempo dos trabalhadores pelo capital. Posteriormente, foi situado como as políticas públicas educacionais impulsionaram, desde a década de 1990, o processo de reestruturação do trabalho docente com consequente intensificação e precarização deste.

Também foram contextualizadas as condições de oferta do ensino superior pelas universidades públicas estaduais, em especial pela UEPA, em relação com a política educacional para o ensino superior desenvolvida no país após a reforma do estado implementada nos anos 1990, até os dias atuais.

Diante do que se acumulou de dados e informações, é possível inferir que houve uma expansão significativa da oferta do ensino superior pelas instituições estaduais, mas que esta se deu com muita precariedade no financiamento público, o que levou as instituições a desenvolverem processos de autofinanciamento, o que, em grande medida, transferiu aos docentes a responsabilidade pela captação de recursos. Além disso, este processo se deu sob mecanismos de regulação e controle da qualidade meritocráticos executados por sistemas de avaliação dos órgãos governamentais. Destarte, foi possível verificar um conjunto de flexibilizações

das relações de trabalho que atingem o corpo docente nas universidades, consolidando, assim, a retirada de direitos.

Esta contextualização fez-se necessária para analisar o trabalho dos docentes da UEPA, cujo foco do estudo diz respeito às implicações do processo de intensificação do trabalho docente para o tempo livre dos mesmos. Assim sendo, esta seção aborda, inicialmente, a organização institucional do trabalho docente na UEPA com ênfase na análise documental acerca da distribuição da carga horária de trabalho em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão. E, em seguida, apresenta a análise da base empírica advinda da aplicação de questionários, momento importante do estudo em que os docentes explicitaram como se desenvolve o seu trabalho, as atividades mais executadas, aquelas que mais demandam dedicação e o tempo que o trabalho docente vem ocupando em seu cotidiano diário.

5.1 O processo da pesquisa de campo e o perfil dos docentes

O recorte de amostra dos docentes que deram retorno ao questionário foi de 13, do total de 45 questionários enviados. Desse recorte, 7 são do gênero feminino, e 6, do gênero masculino. A maioria está na faixa etária entre 41 a 50 anos (7), seguida da faixa etária entre 33 a 40 anos (4) e, por último, a faixa etária de 51 a 70 anos (2). Esses docentes são solteiros (5), sendo que, desses, 03 possuem filhos. Outros são casados ou com união estável (7), sendo que, desses, 05 possuem filhos. Um docente indica ser divorciado, com um filho. A faixa de idade comum dos filhos entre todos os docentes sujeitos é a de 7 a 14 anos.

Sobre a formação acadêmica – graduação –, esses docentes são formados em Pedagogia (3), Educação Física (3), Letras (1), Engenharia Mecânica (1), Terapia Ocupacional (1), Filosofia (1), Tecnologia e Agroindustrial (1), Geografia (1) e Psicologia (1).

Os docentes, na sua maioria, possuem o curso de doutorado (8), sendo que 04 possuem Mestrado e apenas 01 possui o grau máximo de especialização. Esses tiveram seu ingresso na UEPA entre o período de 1988 a 2011, sendo 2010 o ano em que mais deles (4) foram admitidos na UEPA. Sobre o regime de trabalho, todos possuem 40h, sendo que o total de 7 docentes possui Dedicção Exclusiva.

Vale ressaltar que, na UEPA, é comum os docentes fazerem concursos para um determinado município e depois mudarem para outros, como os dados

demonstram: dos 13 docentes, 7 prestaram concurso para Belém, 3 para Conceição do Araguaia, 1 para a região do rio Guamá, 1 Capim, Araguaia e Xingu e 1 Paragominas. O que chama atenção é que a mudança de município é no sentido de ampliação da atuação desses docentes para mais de um município além daquele para o qual o docente prestou concurso. Como exemplo, quem atua na região do rio Guamá atua em Castanhal, Vigia e São Miguel do Guamá (1), quem atua em Belém atua também em Santarém (1), e quem atua em Paragominas atua em Marabá.⁵¹

Outro fato que chama atenção é a quantidade de cursos em que esses docentes ministram aula. Do total de entrevistados, 7 atuam em mais de 2 cursos, 2 atuam em um curso, e 4 atuam em dois cursos. Os cursos de atuação desses professores, tanto na capital quanto no interior, são: Ciências da Religião (1), pós-graduação nos cursos de Mestrado (4) e Especialização (3), Educação Intercultural Indígena (2), Engenharia de Produção (2), Bacharelado em Design (1), Tecnologia Agroindustrial (1), Engenharia Ambiental (2), Engenharia Florestal (2), Matemática (2), Enfermagem (1), Filosofia (2), Ciências Naturais (3), Geografia (2), Terapia Ocupacional (1), Secretariado Executivo Trilíngue (1), Licenciatura em Educação Física (5) e Pedagogia (7).

Sobre possuir outro vínculo empregatício, a maioria responde que não o possui (9), sendo que, dos 6 docentes que não atuam com regime de dedicação exclusiva, 4 têm outro vínculo empregatício.

5.2 A Organização do tempo do trabalho docente na UEPA: relações entre o ensino-pesquisa-extensão

O corpo docente na UEPA é constituído, segundo o regimento geral da universidade, no art. 89, pelos integrantes da carreira de magistério que desenvolvem atividades inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão ou ocupem

⁵¹ Os concursos para o interior têm sido realizados por região de integração. Embora a vaga disposta no edital aponte um único município de lotação, a prática da universidade tem sido considerar o docente como docente da região de integração a que pertence o município em que está lotado. Sendo assim, é comum a lotação em diferentes municípios da mesma região de integração e, por vezes, quando as disciplinas são modulares, isso ocorre no mesmo semestre. Encontra-se previsto nos editais do concurso a possibilidade, excepcional, de os docentes serem lotados em municípios de diferentes regiões de integração a que prestou concurso, porém, o professor não é obrigado a aceitar e isso também não representa remoção quando ocorre. O professor que presta concurso para o interior é obrigado a se manter no município de lotação, a universidade não arca com despesas como diárias ou hospedagem. Já os docentes, quando ministram aulas em municípios diferentes do qual prestou concurso, a universidade é obrigada a financiar sua estada durante o período de disciplinas, ou por meio de diárias e passagens, ou por meio de passagens e hospedagem com alimentação (situação das casas dos professores).

funções administrativas. Também compõem o quadro docente os professores visitantes e substitutos (UEPA, 2015a), os quais devem ocupar suas funções provisoriamente a partir de necessidades específicas da instituição.

Com relação às atividades, são consideradas como tais aquelas previstas no art. 90 do regimento geral, tal como a seguir:

- I. as pertinentes ao ensino de graduação e de pós-graduação, à pesquisa e à extensão;
- II. as que se estendam à sociedade, sob a forma de cursos ou serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa;
- III. as inerentes ao exercício de direção, participação em órgãos colegiados, assessoramento, chefia, coordenação na própria instituição e outras previstas em lei (UEPA, 2015a, p.63).

Como se vê, os artigos que iniciam a caracterização do corpo docente, bem como as atividades que por eles devem ser desenvolvidas, preveem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em acordo com o princípio universitário previsto na Constituição Federal. A partir dessa compreensão, é possível afirmar que se espera da categoria docente uma atuação voltada ao desenvolvimento articulado entre a formação profissional, a produção de conhecimento e a intervenção na realidade social concreta. Assim como demanda para esse docente a atuação nos espaços da administração universitária em seus diferentes setores e funções.

Em face da concepção expressa no estatuto da universidade acerca de ensino, pesquisa e extensão⁵², nota-se uma importante aproximação com os princípios defendidos pelo movimento docente e estudantil, em que a universidade deva se constituir com a função básica de desenvolver a apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados e daqueles necessários à atividade profissional, de desencadear a elaboração do saber científico a partir dos problemas advindos da prática social e de intervir na realidade social materializando e objetivando esses conhecimentos, ao mesmo tempo em que retorna à pesquisa a partir dos novos problemas identificados na realidade. Mazzilli destaca:

⁵² O ensino visa desenvolver a capacidade de elaboração do conhecimento e de intervenção transformadora, tanto da realidade regional quanto da nacional. Deve ser articulado ao mundo do trabalho e à prática social com vistas à criação de novos direitos, novos conhecimentos e de práticas humanizadoras no âmbito da sociedade. A pesquisa visa à produção de conhecimento, ao avanço da cultura e à compreensão da realidade amazônica. A extensão é compreendida como meio articulador entre o ensino, a pesquisa, a universidade e a sociedade (UEPA, 2015a).

A materialização deste novo desenho da educação superior no Brasil vem sendo defendida por parte de setores da educação, por entender que a associação entre ensino, pesquisa e extensão pode gerar um novo movimento no processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade), a pesquisa (produção de novos conhecimentos a partir de problemas emergentes da prática social) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas) (2011, p.219).

Isto posto, os preceitos apontados tanto no estatuto quanto no Regimento Geral da universidade indicam a exigência de equilíbrio e integração entre os três pilares universitários no processo do trabalho docente a fim de atender à função social histórica da UEPA. Contudo, ao analisar mais detalhadamente o referido documento, é possível encontrar alguns elementos de contradição com o modelo prescrito.

Ao tratar do ensino na jornada docente, no art. 93 do Regimento Geral, nota-se que a exigência de carga horária para o ensino ultrapassa mais que cinquenta por cento da carga horária total do regime de trabalho, sendo para os docentes em regime parcial entre oito e doze horas de aulas efetivas semanais e para os docentes em regime integral entre dezoito e vinte e quatro horas de aulas efetivas semanais.

Embora o regimento indique, no § 4º do art. 162, a possibilidade de serem contabilizadas horas para preparação de aulas na carga horária de aulas efetivas até o limite de cinquenta por cento para a graduação e de cem por cento para pós-graduação *stricto sensu*, a resolução nº 2339/2011 do CONSUN alterou este dispositivo retirando da contabilização de carga horária de aulas efetivas as horas para preparação de aulas. Observa-se no art. 4º da referida resolução:

Art. 4º – Os procedimentos relacionados à lotação deverão observar o que estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional devendo ser observado os seguintes limites de aulas efetivas:

I – Ao docente em RT de Tempo Parcial de 20 (vinte) horas será atribuída a carga horária de 12 (doze) horas mínimas semanais de aulas efetivas;

II – Ao docente em RT de Tempo Integral 40 (quarenta) horas e Tempo Integral com Dedicção Exclusiva (TIDE) será atribuída a carga horária de 18 (dezoito) horas mínimas semanais de aulas efetivas, com exceção dos artigos 5º a 8º e 10.

§ 1º – Para os Docentes que atuam em disciplinas modulares, os limites de carga horária são: 360 (trezentos e sessenta) a 480 (quatrocentos e oitenta) horas semestrais para RT 40 (quarenta) horas e 180 (cento e oitenta) a 240 (duzentos e quarenta) horas semestrais para RT 20 (vinte horas) horas.

§ 2º – Considera-se como aula efetiva às atividades docentes exercidas em sala de aula, sob forma teórica ou prática, de Laboratório ou de Campo, Estágio Supervisionado, Residência em Saúde, e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) quando constituir disciplina prevista nos Projetos Pedagógicos (UEPA, 2011, p.02).

E no art. 11:

Art. 11 – Conforme previsto no Regimento da Universidade, 50% (cinquenta por cento) da carga horária de aulas efetivas deve ser destinado ao planejamento docente para graduação e 100% (cem por cento) para pós-graduação *Stricto Sensu*, **sem prejuízo aos limites estabelecidos no art. 4º**, sendo contada na jornada de trabalho (UEPA, 2011, p.03, grifo nosso).

Apesar da concepção de aulas efetivas nessa resolução ter retirado a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) como atividade de aulas efetivas, no ano seguinte, devido às muitas manifestações docentes contrárias a essa medida, a Pró-reitoria de Graduação decidiu, por meio da Instrução Normativa nº 03/2012, art. 4º, manter a orientação de TCC como aulas efetivas até o máximo de seis horas, sendo duas horas para cada orientação. Nos casos em que há ausência de docentes para orientação, esse número poderá aumentar até dez horas, sendo no máximo cinco orientações.

Na prática, essa resolução alterou, consideravelmente, a composição da jornada de trabalho dos docentes, os quais passaram a ocupar mais tempo ministrando atividades de ensino. Para exemplificar, se antes, para compor a carga horária de ensino, o docente, para cada disciplina na graduação, computava na sua jornada mais cinquenta por cento dessas horas para preparação de aulas e o total dessa carga horária contabilizava como carga horária de ensino, após a resolução, esta somatória deixou de existir e passou a ser contada na jornada total do regime de trabalho de vinte e de quarenta horas. A preparação de aulas deixou de ser contabilizada na composição da carga horária de aulas efetivas, de acordo com o acréscimo do texto “sem prejuízo aos limites estabelecidos no art.4º”, o qual inexistia no Regimento Geral.

Há, notadamente, uma priorização das atividades de ensino em detrimento das demais que compõem as funções da universidade. Esta tendência à priorização do ensino está em conformidade com a tendência nacional impulsionada pelas políticas educacionais para o ensino superior explicitadas na seção 3. E encontra-se em acordo com o já identificado por Sguissardi (2009) no que tange à superposição

de modelos de universidade em uma mesma instituição de ensino, característica prevalente em grande parte das IES brasileiras.

Outro aspecto que demonstra tal alteração na jornada diz respeito às atividades consideradas como de pesquisa e extensão. A resolução prevê, no art. 8º, aos docentes que coordenam projetos de pesquisa, extensão ou de ensino institucionalizados, a lotação com uma carga horária mínima de doze horas e máxima de dezoito horas de aulas efetivas semanais durante a execução do projeto. Para melhor explicitação, o cálculo que orienta a lotação no Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA), segue abaixo:

Fórmula que será assimilada pelo SIGA.

As atividades de docência serão distribuídas de acordo com a fórmula abaixo:

Atividades de Ensino (AE)
 Atividades de Pesquisa (AP)
 Atividades de Extensão (AEX)
 Atividades de Gestão (AG)
 Atividades de Representação (AR)
 Atividades de Formação Continuada (AFC)

O cálculo da carga horária será feito da seguinte forma:

$$AE+AP+AEX+AG+AR+AFC = 40$$

Sendo $AE + AP + AEX$, entre 20 e 24 horas e:

- 1) $TG + TPG \geq 4$, se Docente em Cargo de Diretor, Vice-Diretor ou Coordenador de Campi de Interiorização (Art. 6º).
 - 2) $TG + TPG \geq 8$, se Docente em Cargo de Coordenador de Curso ou Chefe de Departamento (Art. 6º).
 - 3) $TG + TPG \geq 12$, se Docente em Cargo de Gestão Não Comissionada (Art. 7º).
 - 4) $TG + TPG \geq 12$, se Docente Coord. Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (Art. 8º).
 - 5) $TG + TPG \geq 10$, se Docente de Programa de Pós-Graduação (Art. 9º).
 - 6) $TG + TPG \geq 18$, se Docente participante de projetos de pesquisa, ensino e extensão (Art. 4º, Inciso II).
 - 7) $TG + TPG \geq 24$, se não estiver incluso em nenhuma situação anterior (parágrafo único, Art.8º).
- Onde $TG + TPG$ (Turma de Graduação + Turma de Pós-Graduação *Stricto Sensu*) = AuEf (Aulas Efetivas) (UEPA, 2011, p.07).

De acordo com o exposto na fórmula supracitada, é possível constatar que o peso das atividades de gestão é bem maior do que o peso dado às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Quando se trata de gestão nas funções de direção e vice-direção de *campi* de interiorização, exige-se o mínimo de quatro horas de aulas efetivas; para coordenação de cursos e chefias de departamento, exige-se o mínimo de oito horas de aulas efetivas, ficando evidente o peso que a administração possui na função docente. Em estudo realizado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), fica

demonstrado que as atividades de gestão exercem algum tipo de consequência para a produção acadêmica docente, qual seja, principalmente, uma redução no ritmo de produção vinculada à pesquisa e à extensão. Sobre os “gestores”, afirma-se:

São professores que, dispendo de boas qualificações acadêmicas, gozam de algum prestígio e que, em geral, renunciam por algum tempo à possibilidade de enriquecimento do seu currículo acadêmico (currículo lattes) mediante publicações, participação em eventos científicos, orientações, etc., para se dedicarem, a diferentes postos ou instâncias da administração universitária. Em geral, não abandonam o campo da produção acadêmica, mas, em razão das novas tarefas que lhes tomam o tempo, tendem a diminuir sensivelmente o ritmo dessa produção e/ou atividades docentes (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.162-163).

Paradoxalmente, quando se trata de coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, o mínimo que se exige é de doze horas de aulas efetivas. E, para integrantes de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, exige-se o mínimo de dezoito horas de aulas efetivas. Isto é, o peso das atividades de ensino permanece bastante extenso em detrimento das demais atividades.

Tanto em relação às atividades de gestão, quanto em relação às atividades de ensino, é notório que, na resolução, quanto à jornada docente, as atividades de pesquisa e extensão não têm o mesmo grau de importância. Na Tabela 7, é possível observar essa configuração na distribuição da carga horária dos docentes da UEPA participantes do estudo:

Tabela 7: Distribuição da carga horária em relação ao trabalho docente informada pelos sujeitos da pesquisa 2016-2017

Docente	Regime de Trabalho	Carga Horária (Horas)					
		Ensino	Pesquisa	Extensão	Representação colegiada	Gestão	Outras
P1	40h	18	Não soube precisar	Não soube precisar	Não soube precisar	Não soube precisar	Não soube precisar
P2	40h	17	05	05	04	-	-
P3*	40h DE	09	-	-	02	-	-
P4	40h	20	04	-	-	12	04
P5	40h DE	14	06	04	06	-	-
P6	40h	10	08	-	02	20	02
P7**	40h	400	-	-	-	-	-
P8	40h DE	20	06	02	-	-	02
P9	40h DE	03	-	-	03	-	-

P10	40h	14	20	10	04	20	-
P11	40h DE	11	-	-	02	-	-
P12	40h DE	16	10	10	04	20	-
P13	40h DE	16	-	10	04	20	-

Fonte: Questionários (aplicação entre Ago/2016 e Out/2017). Elaboração própria.

*Docente em período de licença parcial, cumprindo jornada de 20h;

**Docente com lotação no interior do Estado e com desenvolvimento de disciplinas modulares, a referida carga horária equivale a em torno de 22 horas semanais de aulas efetivas.

A carga horária de ensino informada equivale, nesse caso, ao cômputo de horas de aulas efetivas. Nota-se, com exceção do docente P9, que a carga horária de aulas é muito extensa em relação à carga horária geral da lotação dos professores, variando entre 11 e 20 horas para os docentes em regime de 40h, e não leva em consideração o tempo para planejamento. Mesmo aos que ocupam cargo de gestão, como é o caso de P4, P6, P10, P12, P13, permanece uma quantidade de horas elevada. Observa-se que P4, que possui 12 horas de gestão não comissionada, deveria ter no máximo 10 horas de gestão, entre 04 (se integrante de projetos) e 06 horas de pesquisa/extensão (se coordenador de projetos), 02 horas para reuniões colegiadas e entre 12 a 14 horas máximas de aulas efetivas, considerando-se o tempo para planejamento.

O mesmo se aplica aos docentes P6, P10, P12 e P13, todos com 20 horas de gestão. Nota-se que a carga horária de ensino é de 10, 14 e 16 horas, respectivamente. De acordo com as atividades exercidas pelos docentes informadas na questão 16 do questionário, a carga horária de ensino, se considerado o tempo para planejamento, deveria ser no máximo de 8 horas.

Quanto às atividades de pesquisa e extensão, os docentes foram orientados a distribuir as horas conforme acreditavam desenvolver. E, como pode se ver, nos casos de P2, P4, P5 e P8, essas atividades possuem carga horária bem menor do que as de ensino. Há, ainda, os casos de P1, P7 e P9, que apresentaram dificuldades em precisar a distribuição da carga horária, o que demonstra dificuldade no controle sobre o tempo de trabalho por estes docentes. Para a docente P1, é difícil mensurar as horas para cada atividade que realiza fora do ensino. Ela afirma:

Tenho que usar as 22 horas restantes para pesquisa, extensão. Gestão e planejamento. Não há uma divisão da carga horária. Precisa rever a portaria de lotação urgentemente. A portaria atual privilegia o ensino em detrimento das demais atividades (pesquisa e ensino). (P1)

No caso da docente P1 e do P8, considerando as horas destinadas pela resolução aos coordenadores e integrantes de projetos de ensino, pesquisa, extensão e atividades tais como liderança de grupo de pesquisa, a carga horária de ensino deveria ser de no máximo 13 e 17 horas, respectivamente. No entanto, os docentes seguiram lotados com carga horária de 18 horas para P1 e de 20 horas para P8.

Na Tabela 8, é possível verificar, com base na análise do Currículo Lattes dos entrevistados, o conjunto de atividades desenvolvidas pelos docentes e o grau de responsabilidades assumidas no que diz respeito às funções da universidade com relação ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Contudo, algumas atividades relacionadas à produção científica mostram-se pouco desenvolvidas, como é o caso das publicações, com exceção de P6 e P8, a média de publicações e revistas qualificadas pela CAPES dos demais não passa de duas no ano de 2016. O maior volume de atividades registradas encontra-se relacionado à orientação de TCC e à participação em bancas de conclusão de curso. Há, dessa forma, predominância das atividades de ensino entre estes docentes, e em alguns casos essas atividades sequer entram na contagem de carga horária, como é o caso de P6, cuja quantidade de orientações ultrapassa o limite imposto pela resolução de lotação.

Tabela 8: Atividades realizadas pelos docentes com extrapolação de carga horária registradas no Currículo Lattes referentes ao ano de 2016

Docente	TCC	D/T	I.C	Com.	Part. Eventos	Coord. Eventos	Public.	Revistas Editorial e Revisão	Banca s	Proj. Ext. Pesq.	G. P
P1	05	-	01	02	03	01	-	01	04	02	02
P4	-	-	-	-	01	01	02	-	-	06	02
P6	12	-	-	09	02	01	06	01	18	-	02
P8	01	-	-	-	09	01	07	09	07	02	02
P10	07	-	-	-	08	03	-	-	18	08	02
P11	02	-	01	-	04	-	03	-	01	-	01
P12	01	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-
P13	06	-	02	-	03	03	02	-	05	02	01

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes/Curriculum Lattes (Consulta em Out/2017), elaboração própria

Legenda: TCC – orientação; D/T – Orientação de teses e dissertações; I.C: Orientação de Iniciação Científica; Com. – Participação em Comissões; G.P: Grupos de Pesquisa.

Em relação à lotação informada pelos docentes P2, P3, P5, P7 e P9, verificou-se que está em acordo com a resolução de lotação e com o máximo que

poderia ser feito na situação desses docentes, mesmo se fosse contada a carga horária de planejamento. Isto é, considera-se que, para esses docentes, de acordo com a resolução vigente, não há extrapolação de carga horária, e, para os demais sete docentes, P1, P4, P6, P8, P10, P11, P12 e P13, ocorre uma extrapolação de carga horária em função da não contagem de horas para planejamento na jornada de trabalho.

Para estes últimos, está-se diante do que foi apontado na Seção 2 deste estudo, a partir das análises de Dal Rosso (2008), qual seja, há uma diminuição do controle exercido pelos docentes sobre seu trabalho em virtude de mudanças organizacionais no processo de trabalho que promovem, por sua vez, intensificação pela extrapolação do tempo de trabalho e pelo acúmulo de tarefas, as quais têm como base a perspectiva gerencialista do Estado sendo adotada para a universidade.

Um outro aspecto que pode levar a uma extrapolação (invisibilizada) da jornada de trabalho docente na UEPA é a quantidade de carga horária destinada às atividades de administração (representação e comissões), pesquisa e extensão instituídas pela resolução de lotação nº 2339/2011 – CONSUN. Ao compor o Plano Institucional de Trabalho (PIT), tais atividades tiveram sua carga horária reduzida no cômputo da somatória total da jornada. No anexo II da referida resolução, registram-se itens como os seguintes: 04 horas semanais não cumulativas para executor (integrante) de Projeto de Pesquisa, Ensino ou Extensão; 02 horas semanais não cumulativas, com resolução atualizada anualmente para Professor-membro de Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Comitê de Ética no uso de Animais; 04 horas não cumulativas para orientador de Tese e Dissertação; 04 horas semanais para líderes de Grupo de Pesquisa ou Extensão Institucionalizado; 02 horas semanais para orientação de monitoria; 06 horas semanais para Coordenador de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão Institucionalizado; 02 horas semanais para Orientador de Iniciação Científica; 02 horas semanais não cumulativas para participação em Reunião de Departamento, Colegiado de Curso, Conselho de Centro, Comissões de Trabalho etc.; 02 horas semanais não Cumulativas para Professor-Presidente e/ou Professor-membro de Comissão de Elaboração ou Reformulação de Projeto Curso de Graduação e Pós-graduação *Lato gratuito e Stricto Sensu* (UEPA, 2011).

O conjunto de atividades relacionadas à administração, à pesquisa e à extensão que possuem carga horária reduzida e/ou não cumulativa encobre o verdadeiro montante e a intensidade do trabalho exercido pelos docentes que se dedicam a elas. A tendência é um acúmulo de trabalho que não se expressa no PIT, pois, nesse caso, não importa a quantidade de projetos que os docentes integram ou coordenam; no caso da pós-graduação *stricto sensu*, não importa se o docente orienta uma ou mais dissertações ou teses; ou de quantos grupos de pesquisa participa; ou quantas comissões compõe; não importa se faz parte de editoriais ou é revisor de revista científica. A carga horária destinada é sempre a mesma, não importando a quantidade desenvolvida para cada tipo de atividade exercida pelo docente e nem o tempo dispendido por ele para exercê-la.

A fim de demonstrar como tal situação se concretiza, foi feita a análise do currículo lattes dos docentes que não possuem (supostamente) extrapolação de carga horária, e o resultado encontrado em relação ao acúmulo de tarefas demonstrou que a execução das tarefas docentes, as quais se encontram discriminadas na Tabela 9, não são todas contadas no PIT de maneira a representar de fato o trabalho desenvolvido por eles.

Tabela 9: Atividades realizadas pelos docentes sem extrapolação de carga horária registradas no Currículo Lattes referentes ao ano de 2016

Docente	TC C	D/ T	I. C	Co m.	Part. Eventos	Coord. Eventos	Public.	Revistas Editorial e Revisão	Bancas	Proj. Ext. Pesq.	G. P
P2	02	0 2	0 3	-	06	02	07	04	06	02	01
P3	-	-	-	-	05	-	-	-	01	01	-
P5	05	0 6	0 1	04	08	01	09	10	21	06	03
P7	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
P9	03	0 5	0 1	03	26	05	30	16	44	07	01

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes/Currículo Lattes (Consulta em Out/2017), elaboração própria

Legenda: TCC – orientação; D/T – Orientação de teses e dissertações; I.C: Orientação de Iniciação Científica; Com. – Participação em Comissões; G.P: Grupos de Pesquisa.

A Tabela 9 indica que os docentes P2, P5, P9, vinculados à pós-graduação *stricto sensu*, são mais prejudicados na jornada, pois o contingente de tarefas assumidas e realizadas foi bastante extenso, e a resolução de lotação não garante uma boa distribuição da carga horária no conjunto dessas atividades. Verificou-se

um acúmulo na quantidade de orientações de TCC, teses e dissertações e iniciação científica que variou de no mínimo 07 orientações para o docente P2 e de no máximo 12 orientações para P5. Sendo que, pela Resolução 2339/2011 e Instrução Normativa nº03/2012 PROGRAD/UEPA, o máximo de horas destinadas para orientação é de 04 horas para pós-graduação e de 06 horas para graduação (máximo de três TCC), o que demonstra que, para esses docentes, a carga horária de ensino praticada não é totalmente computada no PIT.

Com relação aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, todos os docentes vinculados à pós-graduação possuem participação em mais de um projeto. Outra vez a quantidade de atividades exercidas não altera a quantidade de horas estabelecidas na jornada docente.

Porém, nota-se que as atividades relativas ao ensino na pós-graduação, à pesquisa e à extensão são minimizadas na resolução, mas se configuram como atividades que exigem muito esforço e dedicação de tempo para serem executadas. Atividades como orientação de dissertações, teses, TCCs e de iniciação científica requerem concentração para leitura e análise das produções, busca de referências, tempo para diálogo com os estudantes, assim como tempo para análise das produções de pesquisa para participação em bancas avaliativas.

Também as atividades relacionadas à produção científica, tais como participação e coordenação de eventos; publicações; pareceres para entidades e revistas científicas; elaboração e submissão de projetos a editais internos e de agências de fomento; reuniões e encontros para planejamento, execução e construção de relatórios dos projetos; são atividades que exigem esforço para elaboração, o que requer qualidade de tempo e dedicação. É válido dizer que tais atividades, para os docentes P2, P5 e P9, decorrem das funções docentes exercidas em Programa de Pós-Graduação que busca maior consolidação e qualificação no sistema avaliativo da CAPES e que, por isso, exige maior produção dos docentes.

Está-se, assim, diante de situações de intensificação, que interferem diretamente na jornada de trabalho desses docentes, as quais foram indicadas na segunda seção desta Tese denominadas por Mancebo (2011) como processos de flexibilização que se concretizam por meio de trabalho invisível e representam uma das direções indicadas pela autora no que diz respeito às mudanças sofridas pelo trabalho docente. Em resumo,

Assistiu-se a uma intensificação do trabalho dos professores, processo particularmente incrementado, nos últimos anos, com a possibilidade de agilização dos produtos, mediante a utilização das novas tecnologias. Assim, aos aspectos mais gerais e visíveis – ensino, pesquisa, extensão e administração –, coube aos docentes progressivamente um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente – trabalho invisível –, compreendendo o incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo dispendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *on line*, incluindo planilhas de notas de avaliação de alunos (MANCEBO, 2011, p.74).

O outro dado, em relação aos docentes P3 e P7, docentes não vinculados à pós-graduação, demonstra a pouca participação dos mesmos em atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, o que, de certa forma, explica a não extrapolação de carga horária. Porém, quando se considera que P3 encontra-se em processo de formação para doutoramento e que, portanto, é comum a redução das atividades acadêmicas quando de licença parcial, e que P7 é docente em *campus* do interior e que tem muito mais dificuldades para acesso e desenvolvimento de extensão e pesquisa, pode-se inferir que a não extrapolação de carga horária ocorre em situações atípicas na universidade e que em geral restringem-se aos docentes que não desenvolvem atividades para além daquelas de ensino.

Diante do exposto nas análises anteriores, identifica-se um desequilíbrio no processo de organização do trabalho docente na UEPA, no qual o ensino se sobrepõe na jornada docente em relação à pesquisa e à extensão. Identificam-se três tipos de situações: a primeira são os docentes que não atuam na pós-graduação, mas que desenvolvem projetos de pesquisa e extensão e que, ainda assim, possuem uma extensa carga horária de ensino, sendo destes extraído o tempo para planejamento das aulas; a segunda, dos docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* e que não contabilizam integralmente na jornada de trabalho o conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem, gerando sobrecarga de trabalho; e a terceira, dos docentes que não extrapolam carga horária, mas que não desenvolvem atividades de pesquisa e extensão. A esse respeito, Sguissardi e Silva Júnior analisam:

como se verifica e é facilmente demonstrável, uma adequada associação ensino e pesquisa, por exemplo, somente se daria em universidades com pós graduação *stricto sensu* consolidada. Isto porque, também, como é típico do desenvolvimento histórico da educação superior no país, a

pesquisa na universidade brasileira nasceu e expandiu-se na medida do desenvolvimento da pós-graduação. Muito raramente se formaram e consolidaram na universidade do país, grupos de pesquisa fora do âmbito dos programas de pós-graduação. Em síntese, a associação ensino e pesquisa é, em geral, um fato que pressupõe muitos programas de pós-graduação de bom nível em diferentes áreas de conhecimento em cada universidade (2009, p.142).

É importante considerar que, mesmo havendo poucos cursos existentes de pós-graduação *stricto sensu*, e que estes estejam em processo de consolidação, todos os docentes participantes desta pesquisa estão vinculados ou atuam em cursos que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas a maioria não está inserida nesses programas. Esse distanciamento dos docentes dos cursos de mestrado também são limites para o desenvolvimento da pesquisa na UEPA.

Desse modo, pode-se depreender que o conflito, destacado nas seções 3 e 4 deste estudo, entre a UEPA se tornar uma universidade de pesquisa e enfrentar os limites impostos pelas políticas públicas para o ensino superior se evidencia nessa contradição, em que, ao mesmo tempo em que se impõe a necessidade de pesquisa (e extensão) a fim de atingir o modelo *neo-humboldtiano* e cumprir com a visão de futuro definida no estatuto e no regimento, do ponto de vista do trabalho docente, ainda está muito limitada a valorização desses aspectos no trabalho do professor. O modelo de universidade de ensino se destaca na configuração da jornada de trabalho docente na UEPA, o que possibilita reafirmar as análises da Seção 4, de que a perspectiva gerencial tem imposto este modelo para a UEPA.

Ademais, sob o aspecto da avaliação docente, essa situação se inverte drasticamente. Ao observar os itens de avaliação do desempenho docente para progressão horizontal, de acordo com a resolução nº 648/02 – CONSUN, nota-se que os itens relativos à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e à produção técnica, científica, artística e cultural totalizam quinze itens do total de trinta e nove, são eles: participação em Projetos de Ensino; participação em Projetos de Pesquisa; participação em Projetos de Extensão; Dissertação ou Tese; publicação em revistas (autoria ou co-autoria); publicação em Anais ou Caderno de Resumo; relato de experiência, comunicação científica e painel; palestras, conferências e mesa redonda; publicação de livros ou capítulos de livros; resenha de livros; tradução e/ou revisão técnica de livros; participação em conselho editorial de revistas especializadas; assessorias técnico-científica, artística e culturais; desenvolvimento de novos processos, equipamentos e produtos; patentes.

Em comparação, as atividades relativas às aulas efetivas totalizam apenas três itens e estão relacionadas às disciplinas da graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e cursos de programas de extensão. As atividades de orientação acadêmica, que são consideradas como atividades de ensino, mas que possuem estreita relação com a pesquisa, totalizam seis itens da avaliação. Já as atividades de gestão totalizam sete itens. Isto significa dizer que as atividades relacionadas à pesquisa e à extensão são responsáveis pela maior pontuação na avaliação docente, mesmo que, no âmbito da jornada, elas não tenham todo esse peso.

Da mesma forma, em face do desejo de mudar para o regime de trabalho de dedicação exclusiva (TIDE)⁵³, o docente precisa passar por processo de avaliação de desempenho, cuja avaliação tem nas atividades de pesquisa aquelas com maior pontuação. De acordo com a Resolução Nº 2796/15 CONSUN-UEPA e com o último edital, para TIDE, nº 10/2017, na distribuição da pontuação, registram-se até trinta pontos para ensino, até trinta pontos para pesquisa, até vinte pontos para extensão e até vinte pontos para gestão, porém, nos itens relativos à pesquisa, encontram-se as atividades com maiores valores em pontos. Ou seja, o docente que possui atividades relacionadas à pesquisa alcança mais facilmente o total de pontos na categoria, facilitando assim o alcance dos cinquenta pontos mínimos exigidos para acesso ao regime de dedicação exclusiva, enquanto que o docente que ainda não alcançou o patamar de produtividade na pesquisa dificilmente mudará seu regime de trabalho e permanecerá sem condições de melhorar sua produção dentro dessa lógica.

Tais critérios e procedimentos avaliativos estão em consonância com o preconizado no estatuto da universidade, no art. 51, em que a pesquisa é destacada como “um dos elementos para avaliação de desempenho do professor” (UEPA, 2015a, p.27) e da própria resolução do TIDE que o compreende como

política de qualificação, ampliação e fortalecimento da produção acadêmica por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária pública, visando o desenvolvimento e aprofundamento do

⁵³ Atualmente, o ingresso no TIDE pelo docente é feito por meio de concorrência interna, lançada por edital, anualmente. O docente necessita apresentar plano de trabalho para o período de três anos, bem como currículo lattes com a produção dos últimos cinco anos, e submetê-los inicialmente à aprovação de seu departamento de origem e em seguida à comissão do concurso que é composta por um docente doutor de cada centro da UEPA membro do CONSUN. Para ser selecionado, deve cumprir o mínimo de 50 pontos da ficha avaliativa do currículo e ser classificado entre o número de vagas disponibilizadas no edital anual.

conhecimento humano, científico, tecnológico, cultural e artístico (UEPA, 2015c).

Isto confirma que o peso dado à pesquisa no trabalho docente na UEPA é diferenciado em relação aos demais pilares universitários, pelo menos do ponto de vista da avaliação. Além disso, segue a lógica de impulsionar o trabalho científico da pesquisa por meio de mecanismos de regulação vinculados ao produtivismo acadêmico, tal qual a lógica instituída pela CAPES desde a década de 1990. Sobre essa relação, Sguissardi e Silva Júnior afirmam:

consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da Finep e do BNDES, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo Capes de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem bem para onde ela caminha (2009, p.45).

Pelo exposto, nota-se uma adaptação da UEPA ao Modelo CAPES de Avaliação da Pós-graduação e do CNPq quanto ao fomento de pesquisa, uma perspectiva de regulação e indução da pesquisa que não considera ou minimiza a relação entre produção científica e condições de trabalho. Ao considerar os dados da Tabela 04, já analisados na Seção 4, se observa que o regime de trabalho prevalente na UEPA é o de Tempo Integral de 40 horas sem Dedicção Exclusiva, equivalendo a 66,3% dos docentes da universidade, e que se mantém com tempo parcial e horista um total de 23% de docentes. Sabe-se que, com essa condição, são muito maiores as dificuldades para que os docentes desenvolvam plenamente a integração ensino, pesquisa e extensão.

Há, dessa forma, uma inversão do sentido dado ao Regime de Trabalho de Dedicção Exclusiva, o qual vem sendo meritocraticamente tratado como prêmio para docentes “produtivos” ao invés de ser considerado como condição precípua para o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão na universidade. Com isso, esta perspectiva responsabiliza os docentes pela produção científica na universidade sem garantir a oferta das condições de trabalho necessárias para que

tal produção ocorra. Sob esta lógica, contraditoriamente, a UEPA cada vez mais vai permanecendo distante da universidade de pesquisa tão almejada em seus documentos oficiais.

Não obstante, tratar das mudanças organizacionais no processo de trabalho docente na UEPA é insuficiente para uma análise de como isso repercute no tempo livre dos professores. Assim sendo, a seguir, nos próximos itens, destaca-se aspectos do trabalho docente coletados por meio da pesquisa de campo em que os docentes expõem dados do seu cotidiano de trabalho e não-trabalho que permitem maiores reflexões sobre o processo de intensificação por eles vivenciado.

5.3 O trabalho docente intensificado na UEPA

5.3.1 A intensificação do trabalho docente na UEPA: relações entre as novas e as velhas atribuições

Vários estudos já abordados em seções anteriores (BOSI, 2007; MANCEBO, 2007; MAUÉS, 2010; MOTA JÚNIOR, 2009; SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009; dentre outros) indicaram profundas reconfigurações para o trabalho docente no ensino superior. Em grande medida, essas mudanças foram provocadas pela adoção, a partir de 1996, de um novo sistema de regulação o qual tem na avaliação promovida pela CAPES a principal impulsionadora do denominado produtivismo acadêmico. Identificou-se nesses estudos uma relação intrínseca entre o produtivismo e o processo de intensificação do trabalho docente que atinge, principalmente, os docentes que atuam na pós-graduação.

Na UEPA, diferentemente, ainda são poucos os docentes envolvidos em programas de pós-graduação. De acordo com dados apresentados na Seção 4, são cerca de 87 docentes (7%), o que em princípio poderia significar que o processo de intensificação não atinge em grande proporção os docentes dessa universidade. Contudo, os dados da empiria revelam que docentes que atuam na graduação, em função de medidas relacionadas à perspectiva gerencial do Estado, vêm sofrendo de maneiras diferenciadas com este processo.

A Tabela 10 indica que, ao serem questionados sobre as três atividades relacionadas ao trabalho docente na UEPA que mais exigem dispêndio de tempo, 12 entre os 13 docentes que responderam ao questionário indicaram o ensino de

graduação. A gestão aparece como segunda atividade que mais exige do tempo do docente, sendo indicada por 06 docentes. E a terceira mais indicada pelos docentes são as atividades relacionadas à coordenação/participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 10: As três atividades indicadas como as que mais dispendem tempo do professor

Atividades	Quantidade de Indicação pelos Docentes
Ensino Graduação	12
Ensino Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	0
Ensino Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	02
Coordenação/participação em projeto de ensino/extensão	04
Coordenação/participação em projeto de pesquisa	04
Gestão	06
Representação Colegiada	02
Outras	01

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2.

Entre as três atividades assinaladas pelos docentes que mais dispendem tempo, o ensino de graduação é identificado como a que mais exige tempo do professor, aparecendo entre 09 docentes. São apontadas como causas dessa indicação o processo de preparação para as aulas, a quantidade de alunos por turma e, para os professores do interior, principalmente, a quantidade de disciplinas assumidas. O excerto abaixo demonstra como a preparação para as aulas interfere no tempo do docente, sendo essa situação agravada pela retirada da carga horária para planejamento na jornada de trabalho dos professores:

As atividades relacionadas à docência sempre requerem um maior tempo do professor, pois não se restringe somente ao momento em sala de aula, mas requer estudos e planejamento sistemáticos para que o momento de aprendizagem seja significativo e atualizado. São tempos para além dos muros da universidade e da carga horária de lotação. (P4)

E ainda, para os docentes que atuam no interior, a quantidade de disciplinas que assumem em um único semestre acarreta maior dispêndio de tempo para planejamento das aulas, como mostra a passagem a seguir:

Das atividades assinaladas anteriormente, a tarefa que mais me exige tempo é o ensino na graduação devido a necessidade de planejamento e estudo do conhecimento a ser tratado nas disciplinas que ministro, bem como as demandas do processo de avaliação da aprendizagem dos discentes das quais destaco a correção de trabalhos acadêmicos. Dentre os fatores que contribuem para a intensificação do trabalho, encontram-se: 1) ao quantitativo de alunos por turma; 2) ao quantitativo de disciplinas diferentes em que somos lotados, chegando às vezes a 4 disciplinas que exigem planos de ensino diferente, tratamento e estudo de conhecimentos diferentes, haja vista a inexistência no *campus*, no qual sou lotado, de mais de uma turma de um mesmo período. Logo se depreende que o professor não tem como ser lotado em três turmas com uma mesma disciplina, por exemplo, fato este existente em outros *campi*; e 3) as condições estruturais, administrativas e pedagógicas oferecidas para a realização das atividades de ensino, que nos exigem constantemente a capacidade de adequação das aulas no intuito de buscarmos estratégias para o desenvolvimento da mesma. (P11)

O docente destaca o tratamento desigual em relação à lotação para com os professores que atuam nos *campi* do interior. Para ele, as condições diferenciadas de oferta de ensino promovem maior intensificação pela exigência de maior domínio sobre diferentes áreas de conhecimento, a fim de que se possa garantir tanto a continuidade dos estudos dos alunos, quanto a própria lotação do professor que, se não for lotado em diferentes disciplinas, não consegue alcançar as horas de ensino exigidas pela instituição.

Além dessa questão, relacionada à quantidade de disciplinas, destacam-se no depoimento de P11 elementos da precarização das condições de trabalho que impõem ao professor a busca permanente por alternativas pedagógicas que minimizem os problemas relativos à infraestrutura do *campus* e ao número de alunos por turma. Verifica-se, dessa forma, a efetivação da responsabilização do professor, que, muitas vezes sem os recursos necessários, precisa se desdobrar e ter “constantemente a capacidade de adequação das aulas” (P11) para garantir o ensino aos alunos. Essa situação é comum nos *campi* da interiorização, visto que alguns cursos e *campus* foram instalados na universidade sem as devidas condições e sem um planejamento a longo prazo que garantisse a manutenção e o funcionamento dos mesmos, questão já explicitada na Seção 4.

A esse respeito, Ribeiro, Leda e Silva explicitam a existência de contradição entre o processo de expansão do ensino superior nas universidades públicas e os limites impostos pela perspectiva gerencialista e defendem

a necessidade urgente de criação de condições de ampliação de acesso e permanência nas universidades, como também a implementação de uma educação superior pública mais inclusiva e democrática. Mas, existem discordâncias de iniciativas, pautadas em uma racionalidade produtivista importada do setor privado, que ampliam, exponencialmente, o número de vagas, favorecendo os indicadores quantitativos do governo em relação ao acesso à educação superior, sem o correspondente investimento em infraestrutura, em números de servidores técnicos e docentes e em condições básicas de permanência para os alunos. Somos contrários a medidas que favorecem o esvaziamento do sentido de docência e de universidade e perdem de vista a educação superior pública de qualidade, aprofundando o processo da expansão com precarização, repercutindo nos segmentos dos discentes, técnicos e docentes (2015, p.154-155).

Ainda com relação à indicação do ensino de graduação como a atividade docente que mais ocupa o professor, verificou-se que dois dos quatro docentes que estão na pós-graduação *stricto sensu* informaram ser esta a atividade que mais lhe ocupam. Veja-se o que diz um desses docentes:

O ensino de graduação. Além da carga horária efetivamente em sala de aula, temos a carga horária de planejamento, estudo e avaliação de trabalhos. Vale dizer que com os atuais recursos de comunicação, como Facebook e WhatsApp, o acesso dos alunos aos professores está muito fácil. Se, por um lado, isso facilita a comunicação e pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, por outro lado também pode significar uma sobrecarga de demanda, inclusive em horários fora do expediente e nos fins de semana e feriados. (P2)

Como se pode ver nesse trecho, há uma demanda para os docentes de planejamento, estudo, elaboração e correção de atividades voltadas ao ensino da graduação que de fato vem sendo sentida pelos docentes no seu cotidiano. Esta situação expressa que as medidas tomadas pela Resolução nº 2339/2011 CONSUN-UEPA, as quais objetivaram otimizar o recurso de pessoal docente na instituição, por meio da condensação da jornada de trabalho, levaram pela via da intensificação ao *mais trabalho* do docente da UEPA.

O docente P2 também indica que vem ocorrendo uma diluição entre seu tempo de trabalho e não-trabalho. O docente vê o seu atrelamento ao trabalho, facilitado pelas novas tecnologias, em horários que antes estava livre para outras atividades. Tal questão é melhor tratada mais à frente, mas é importante adiantar

que fica destacado o desconforto do docente em não conseguir mais ter controle sobre suas horas de trabalho.

No âmbito da gestão, seis docentes a listaram entre as três atividades que mais lhes ocupam. No entanto, esta só é indicada como a que mais ocupa o docente por apenas 03 participantes que responderam ao questionário. A docente P9 justifica tal escolha “porque são constantes as atividades, exigindo permanência na UEPA” (P9), a docente P10 indica a vinculação da gestão às tarefas relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, e o docente P13 acusa a coordenação dos cursos centralizada na capital como o motivo para maior dispêndio de tempo no seu trabalho, “pois tem que resolver problemas de todos os *campus* aonde o curso é ofertado no estado pela UEPA” (P13).

Se observa que apenas os docentes que coordenam cursos, de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, indicaram a gestão como atividade que mais demanda tempo. Sem dúvida, a tarefa de administrar cursos diante de todas as demandas de cortes de recursos, falta de professores, dentre outras existentes em vista da precarização cada vez maior da universidade, se mostra como uma árdua tarefa aos docentes. E, pela quantidade de carga horária assumida no ensino por esses professores, é possível inferir que o consumo de tempo extra sala de aula para dar conta das demandas da gestão é bem intenso. Mostra-se como mais um acúmulo de tarefa, já que não conseguem diminuir a proporção de trabalho nas atividades de ensino dos próprios cursos que coordenam.

Os demais exercem atividades de gestão de revista, de projetos especiais e de laboratório, atividades que, pela própria característica, exigem bem menos disponibilidade de tempo do que a coordenação de cursos.

Como já registrado, ainda são poucos os docentes envolvidos com pós-graduação. Mas também já se registrou, na Seção 4, que a extensão e a pesquisa vinculadas aos grupos de pesquisa têm aumentado na universidade e levado ao maior envolvimento dos docentes. Sendo assim, a identificação das atividades relacionadas à coordenação e à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão como uma das atividades que mais ocupam o docente é consequência desse aumento de tarefas que os docentes passam a assumir, principalmente, após processos de formação continuada em que alcançam titularidade de mestrado e doutorado, independentemente de estarem na pós-graduação ou não. É válido ressaltar que, dos 06 docentes que indicaram essas atividades, 04 podem ser

considerados jovens-doutores (FERREIRA, 2015) e que, sendo assim, tais atividades passam a ser novas atribuições do trabalho desses docentes na medida que passam a acessar os editais, tanto internos quanto externos, no âmbito, principalmente, da pesquisa e da extensão.

Cabe lembrar a discussão desenvolvida na Seção 3 em que Ribeiro e Leda (2016) destacam como a “nova cultura acadêmica” condiciona o processo de formação e qualificação dos docentes e obriga-os, muitas vezes, a fim de obterem a prerrogativa de docentes produtivos, a acessarem o maior número possível de editais, a ocupar mais espaços na pesquisa e na extensão, a aumentar em quantidade sua produção. A quantidade do que é produzido passa a ser a métrica que vai balizar a avaliação da competência do professor.

Por outro lado, o fato de a UEPA ser uma universidade nova, nascida no contexto de desobrigação do Estado com a educação superior, tal qual exposto na Seção 3, as motivações dos docentes podem estar relacionadas a sentir-se compelidos a assumir a responsabilidade pelo avanço acadêmico da instituição, assim como a promover a melhor formação possível aos estudantes. Assumir mais responsabilidades, mais tarefas, tem representado maior compromisso com o ideário de universidade pública baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Mais à frente, isso se confirma.

As atividades relacionadas à pesquisa propriamente dita foram citadas por apenas dois docentes. Afirma a docente P3 que a pesquisa “implica em atividades contínuas, sobretudo pela produção exigida durante a pós-graduação, bem com a manutenção do currículo lattes atualizado”, e a docente P5 indica a pesquisa como a que mais a ocupa pela característica da atividade a qual exige “produção, estudo, investigação, análise”.

Destaca-se o fato de a pesquisa ser apontada por apenas duas docentes, uma que se encontra em processo de pós-graduação, cursando o doutorado e que, em virtude disso, sente a pressão para melhoria do seu currículo lattes, e a outra, que não possui uma carga horária extensa no ensino e que tem, conforme mostra a Tabela 9, em relação à maioria dos docentes sujeitos desse estudo, uma carga horária mais concentrada em atividades de pesquisa e no ensino da pós-graduação.

Nota-se a relação estreita entre as atividades da pós-graduação e a indicação da pesquisa como atividade que mais intensifica o trabalho docente. Tal realidade é comum sobre a pesquisa nas universidades brasileiras, a qual tem se concentrado

nos programas de pós-graduação, de acordo com o que foi discutido na Seção 3. Seja como estudante, seja como docente, os professores P3 e P4 revelam que as demandas impostas pelo sistema de pós-graduação incidem sobre a organização de seu trabalho de maneira a ocuparem com maior intensidade o seu tempo de trabalho.

Infere-se, também, uma certa aceitação dos docentes com relação às demandas provocadas pela pesquisa e pela extensão, pois, apesar de 06 docentes dos 08 que possuem extrapolação de carga horária executarem/coordenarem projetos de pesquisa ou extensão, nenhum desses indicou essas atividades como as que mais lhe demandam tempo, muito embora acumulem mais de um projeto e a resolução de lotação não considerar esse acúmulo, como já tratado nesta Seção. Esse dado remete tanto ao desequilíbrio na relação ensino, pesquisa e extensão na UEPA quando se trata da lotação docente, quanto ao prestígio e à centralidade que a pesquisa alçou no âmbito universitário, assim como a naturalização do produtivismo acadêmico a partir da lógica do Modelo CAPES de avaliação e que, por vezes, a coloca como prioridade no âmbito dos desejos pessoais dos docentes quando se trata do objeto de seu trabalho na universidade. A esse respeito, Sguissardi e Silva Júnior afirmam:

o professor pesquisador, inconscientemente na maioria das vezes, internaliza como natural toda a intensificação e precarização de seu trabalho e as consequências para sua vida. O produtivismo acadêmico, como ideologia, produzido pela burocracia da Capes e do CNPq, com base nas precárias condições objetivas dos programas, é naturalizado e reproduzido em todos os espaços institucionais onde atua o professor pesquisador. Este tende a cair no artil, dele dificilmente podendo escapar (2009, p.224).

Uma outra possibilidade de análise com relação à pesquisa não estar no topo das atividades que mais demandam tempo do docente consiste no fato de que são poucos os docentes que vivenciam maior pressão do sistema de fomento e regulação operados pelo CNPq e pela CAPES. Como já demonstrado, no item 4.2.1, apenas 7% dos docentes vinculam-se à pós-graduação *stricto sensu* e entre todos os docentes efetivos da instituição apenas uma docente possui Bolsa Produtividade.

Esta é uma condição paradoxal. Ao mesmo tempo em que grande parte dos docentes não sente a intensificação promovida por esse sistema, simplesmente porque esses profissionais estão fora dele, esta situação também indica um grau

elevado de distanciamento desses docentes do sistema de produção de conhecimento do país. Conforme demonstrado na Seção 4, este ainda é um desafio a ser enfrentado pelo conjunto da comunidade acadêmica da UEPA.

Por fim, é válido ressaltar o registro de algumas atividades desempenhadas pelos docentes, em especial no interior do estado, as quais não têm efeito de contabilização para sua jornada, embora necessitem ser executadas, são elas: a orientação de estudantes que recebem bolsa do Programa de Assistência Estudantil, que, por demanda dos próprios estudantes, não podem ser tratadas como bolsa trabalho, e isso implica que algum docente assuma o processo acadêmico de orientação, contudo, sem previsão na jornada docente para essa necessidade; a coordenação de linhas de pesquisa nos grupos de pesquisa, cuja resolução apenas prevê para o líder do grupo a carga horária, sendo que muitas vezes as atividades do grupo nos *campi* do interior são coordenadas por esses docentes quando o líder do grupo é docente na capital. Observa-se a seguir o que diz o docente P11 ao ser questionado sobre as atividades que mais lhe demandam tempo:

Atividades que não são incorporadas pela resolução de lotação e por isso não dispõem de carga horária. São elas: orientação de bolsista do Programa de Assistência Estudantil, coordenação de linha de pesquisa (se dispõe de carga horária apenas para líderes de grupos), organização de eventos e espaços de discussão acadêmico-científica. (P11)

Estas situações contribuem para o aumento da intensificação do trabalho docente. Contudo, acabam sendo tratadas como escolhas pessoais dos professores que supostamente poderão assumir ou não estas responsabilidades. O docente, muitas vezes, se vê diante de conflitos gerados pela pressão social em vista da universidade que defende e de compromissos com seus alunos, da pressão acadêmica impulsionada pelo modelo produtivista de aumentar a quantidade de sua produção, da necessidade de se negar a assumir determinadas demandas com vistas à denúncia das precárias condições de trabalho. Sobre este aspecto, recorre-se ao estudo realizado por Guimarães, que, ao analisar a adesão de docentes ao processo de intensificação de seu trabalho, afirma:

Assim, seja pela complementação financeira, pela lógica da competitividade que invade o imaginário docente, pelo projeto de universidade que defendem ou ainda, pela necessidade do professor sensibilizar-se com os estudantes, o processo de intensificação do trabalho docente, a adesão consciente ou não a tal situação é consequência das condições objetivas

em que se insere a universidade pública e, conseqüentemente, os sujeitos que nela atuam (2014, p.227).

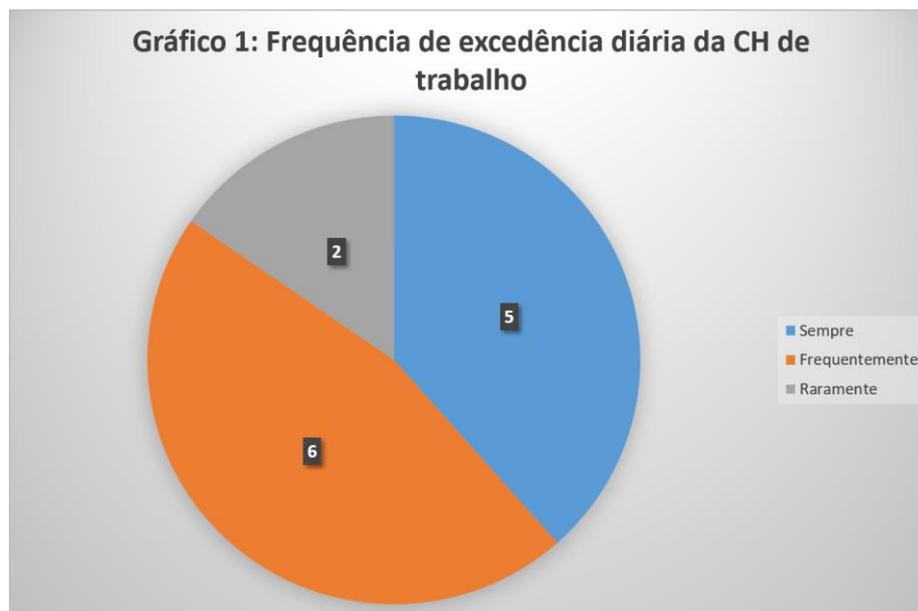
O referido autor chama atenção para as condições efetivas de desenvolvimento do trabalho docente, destacando que as condições de oferta e desenvolvimento do ensino superior na universidade pública são elementos essenciais para o processo de intensificação e precarização do trabalho docente. O posicionamento crítico ou não desses docentes ao *status quo* é, dialeticamente, parte do processo de implementação de políticas que visam a privatização do ensino superior e que têm responsabilizado os docentes e os estudantes pela almejada qualidade do ensino público (FREITAS, 2012).

Isto posto, retoma-se Marx para enfatizar que as relações de produção, consolidadas pela acumulação flexível, pela redefinição do papel do Estado em ente regulador, que redefine o papel das instituições públicas de educação, em especial as universidades públicas, e que estas, por sua vez, reconfiguram o trabalho docente, são fundantes para a constituição de determinadas formas de consciência social.

5.3.2 O tempo e o espaço de trabalho dos docentes da UEPA: o desaparecimento da Jornada de 40 horas

Configurou-se como um dos objetivos deste estudo analisar os nexos existentes entre o processo de trabalho docente e o gozo do tempo livre regulamentado do docente. A fim de alcançar este intento, questionou-se se costumam exceder sua carga horária de trabalho durante as atividades diárias.

Notou-se ser comum entre a maioria dos docentes extrapolar a carga horária diária de trabalho. Ao responderem, 11 docentes entre os 13 apontaram “sempre” ou “frequentemente” exceder a carga horária diária, enquanto que apenas 02 docentes, P5 e P7, indicaram “raramente” excedê-la. Registra-se que nenhum docente assinalou a opção “nunca”.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2.

O Gráfico 1 ilustra bem essa realidade, quando fica evidenciado que ultrapassar a carga de trabalho diária é uma realidade para todos os docentes sujeitos deste estudo. A frequência com que a maioria dos docentes indicam exceder sua carga horária de trabalho, inicialmente, leva a concluir sobre a dificuldade que enfrentam na atualidade para ter controle sobre seu tempo de trabalho.

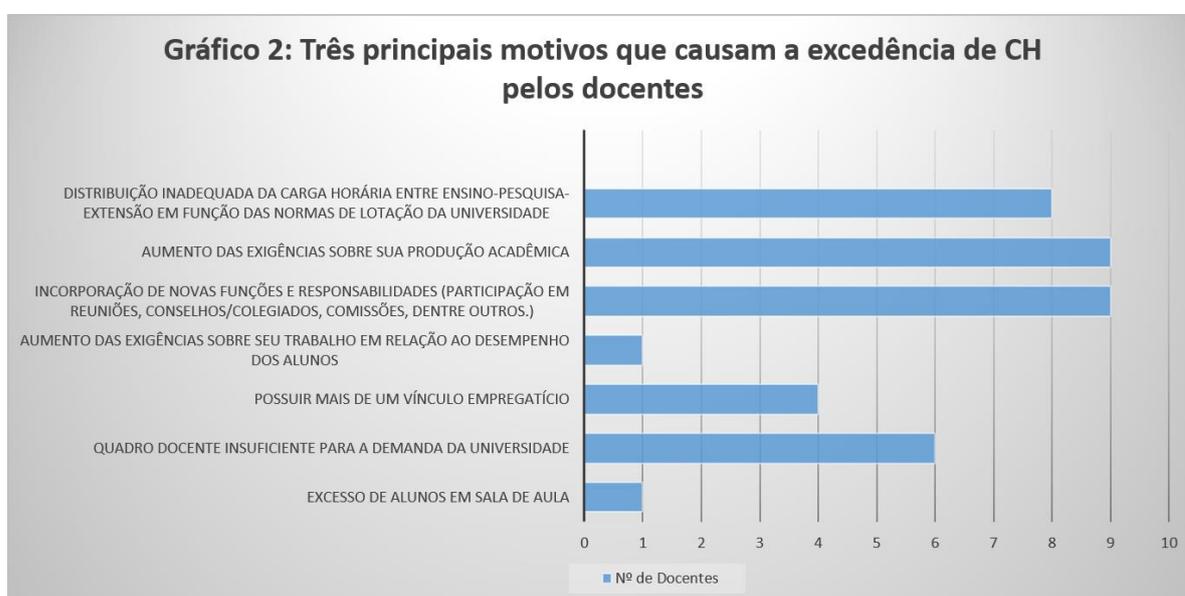
No Gráfico 2, é possível identificar que, ao apontarem os motivos que os fazem exceder sua jornada, os docentes indicaram situações que estão associadas às principais mudanças ocorridas no trabalho docente do ensino superior nas últimas décadas, tal qual discutido por Maués (2010) e Bosi (2007) nas Seções 1 e 2. Dentre estas, 09 entre 13 docentes indicaram a incorporação de novas funções e responsabilidades e a exigência de produção científica como as principais causas.

Estes dados estão em conformidade com a já mencionada concentração da jornada de trabalho no ensino da graduação, que preenche boa parte da jornada diária dos docentes que acabam, para dar conta das demais tarefas, estendendo o dia de trabalho para além de 08 horas, como é mostrado adiante, e alargando a jornada para além das 40 horas prescritas.

Também são destacados, por 08 docentes, o desequilíbrio na distribuição da jornada em relação a ensino, pesquisa e extensão, assim como a insuficiência de docentes para suprir a demanda da UEPA. Nesse aspecto, é possível relacionar ao processo de expansão da universidade, tratado na Seção 4, que se assemelha aos

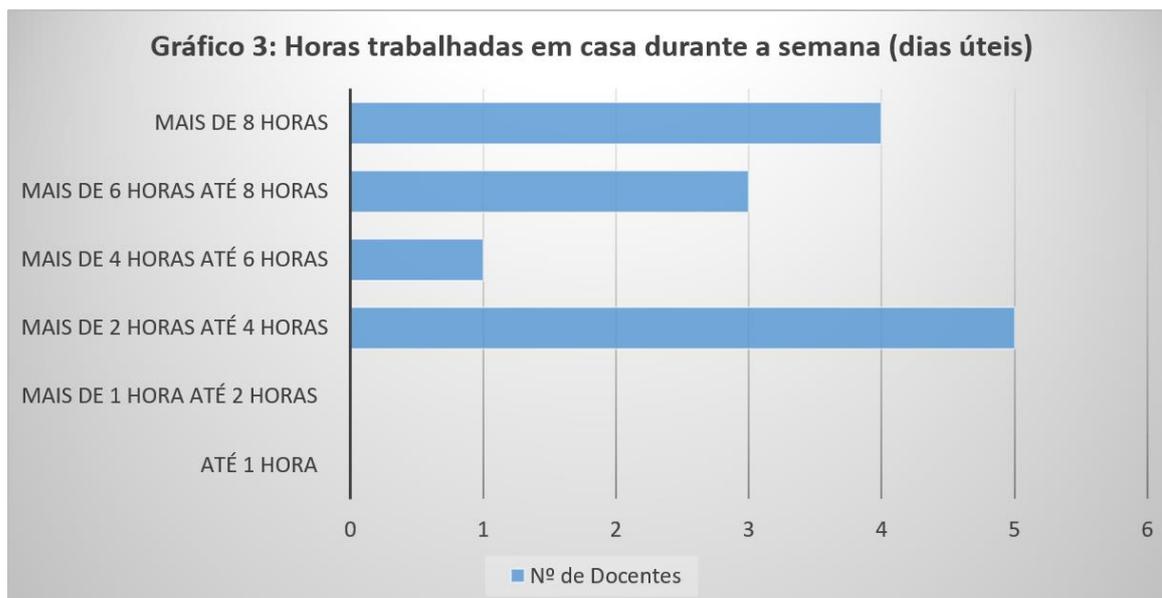
processos vividos por outras IES estaduais, os quais ocorreram sem considerar a necessidade de novos quadros, aumentando, assim, a demanda para o quadro existente.

Outro aspecto é a existência de mais de um vínculo empregatício dos docentes. Como já demonstrado em seção anterior, atualmente a UEPA possui uma política restrita de edital para acessar o regime de dedicação exclusiva, o que ocasiona, em função dos baixos salários, a permanência e a busca por mais um vínculo.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2.

Nota-se que o espaço do lar tem sido um espaço predominante para os docentes realizarem atividades de trabalho. Todos afirmam “sempre” ou “frequentemente” realizar atividades de trabalho durante a semana em suas casas. No Gráfico 3, se observa, quando os docentes destacam a quantidade de horas trabalhadas em casa, que pelo menos um turno é comprometido com atividades de trabalho. Há situações em que a quantidade de horas trabalhadas ultrapassa as seis horas semanais e até mesmo mais de 8 horas.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2

De uma forma geral, verifica-se a existência de um deslocamento das atividades de trabalho, entre estes docentes, para o ambiente doméstico e que com isso o controle por eles sobre seu tempo de trabalho fica mais difuso. O professor está diante de um processo de indefinição das horas de trabalho e tem seu espaço doméstico invadido pelas demandas da universidade. A esse respeito, Mancebo (2007) demonstra como o cotidiano universitário estabelece nova relação com o tempo, exigindo cada vez mais do trabalhador docente mais tempo para desenvolver seu trabalho, e explica:

O trabalho docente flexível e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, gera, ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias. Períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para “botar as coisas em dia”: adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos, “pegar” os livros que ainda não foram lidos (Mancebo & Lopes, 2004). E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor, para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois, as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (MANCEBO, 2007, p.77).

Além do exposto por Mancebo (2007), a precarização das condições de trabalho relativas ao próprio ambiente universitário “empurra” cada vez mais esse

docente para realizar tarefas de trabalho em casa. No caso específico da UEPA, é comum a falta de espaços apropriados para atividades de leitura e elaboração de textos, orientação acadêmica, correção de atividades, pesquisas em fontes documentais, ou mesmo em livros, dentre outras inerentes ao trabalho acadêmico. Os docentes não dispõem de espaço próprio no ambiente universitário para guardar materiais de trabalho. Quando muito, possuem um escaninho com pouco espaço para essa função. Até mesmo os grupos de pesquisa existentes, em sua maioria, concorrem entre si para conseguir ocupar os espaços físicos adequados para suas atividades no ambiente dos *campi*.

Dessa forma, pela exigência cada vez maior do tempo do docente e pela própria precarização da universidade, verificam-se, de acordo com os apontamentos de Sguissardi e Silva Júnior (2009), tal como demonstrado no item 2.2 desta tese, características de indissociação entre o espaço-tempo da vida pessoal e de trabalho dos docentes da UEPA.

Nessas condições, o controle, pelo docente, de sua jornada de trabalho torna-se extremamente difícil. Diante das condições objetivas já colocadas, algumas atividades tornam-se impossíveis de se realizar dentro de uma jornada normal de 40 horas, e o docente sequer consegue mensurar o *quantum* de tempo de trabalho está dispendendo. Para melhor entendimento, recorre-se a Navarro (2006), quando ela aborda o trabalho em casa como um dos mecanismos de flexibilização do trabalho, mediado por instrumentos como computadores portáteis, telefones celulares, internet, os quais são instrumentos que podem ser, facilmente, transportados para casa. Para esta autora,

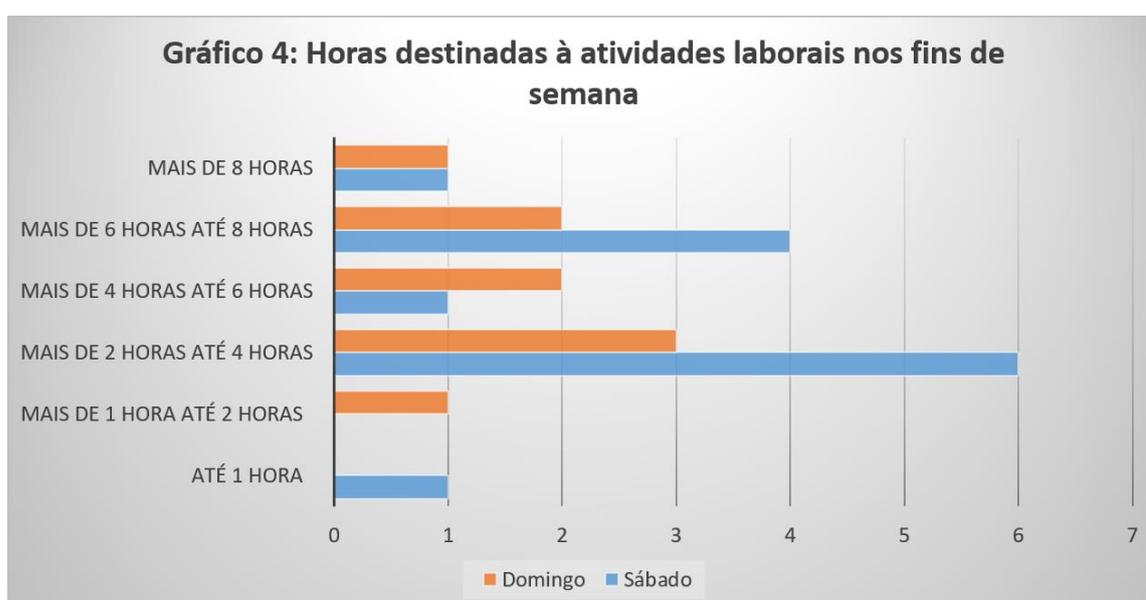
É ilusório pensar que este tipo de trabalho, como é apregoado, possibilita maior liberdade para o trabalhador. O que ocorre, em realidade, é um novo tipo de controle sobre o trabalho e o tempo, o que tem afetado não apenas as condições de trabalho, mas a saúde dos trabalhadores. Quando não há separação entre espaço de trabalho e espaço de não-trabalho, ou seja, quando o trabalho invade o espaço doméstico, ocorre uma invasão maior ainda do tempo de trabalho sobre o chamado “tempo livre”, que se torna cada vez mais poluído pelo tempo de trabalho e por sua racionalidade capitalista (NAVARRO, 2006, p.72).

No próximo item serão demonstradas como estas situações impactam a vida dos docentes no que diz respeito ao seu tempo livre.

5.4 Implicações da intensificação do trabalho docente na UEPA ao gozo do tempo livre dos professores

As políticas públicas expostas nas Seções 3 e 4, os diversos estudos acerca da intensificação do trabalho docente já citados, assim como o conjunto de dados elencados e analisados nos itens anteriores desta Seção, apontam para implicações das transformações do trabalho docente universitário, sua intensificação e sua precarização, ao tempo livre dos docentes. Caracterizar as interferências e incidências do trabalho desenvolvido pelos docentes da UEPA ao usufruto de seu tempo livre consistiu em um dos objetivos deste estudo, o que permitirá em última análise, acessar o movimento do real, suas nuances e diferentes maneiras de concretização na realidade.

O trabalho relacionado à docência na UEPA mostra-se como uma rotina comum para os docentes nos fins de semana. Mais de 50% dos docentes, precisamente 08 sujeitos, afirmam “sempre” trabalhar, 04 afirmam trabalhar “frequentemente” e apenas 01 disse “raramente” trabalhar. O Gráfico 4 demonstra que as horas destinadas às atividades de trabalho ocupam, significativamente, o fim de semana dos docentes, tanto aos sábados, quanto aos domingos.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2.

De imediato, chama atenção, ao observar-se o Gráfico 4, que o sábado seja indicado por todos os docentes como dia em que realizam atividades de trabalho,

sendo que 01 docente afirma trabalhar até 01 hora, 06 docentes acusam trabalhar entre 02 e 04 horas, 01 docente aponta o período de 04 a 06 horas, 04 docentes trabalham de 06 a 08 horas e, por último, 01 docente afirma trabalhar mais de 08 horas.

Quanto ao domingo, dos 13 docentes, 04 não indicaram como um dia em que realizam atividades laborais. Entre os 09 docentes que indicaram o domingo como dia em que trabalham, 01 afirmou trabalhar de 01 até 02 horas, 03 docentes indicaram de 02 a 04 horas de trabalho, 02 apontaram de 04 a 06 horas, assim como 02 apontaram de 06 a 08 horas, e 01 docente afirmou trabalhar mais de 8 horas. Há, assim, um comprometimento bastante relevante dos fins de semana desses docentes. Este comprometimento permite afirmar que o tempo livre regulamentado dos docentes está sendo reduzido em função das demandas de trabalho. Há, portanto, uma perda significativa do “***direito social ao gozo de tempo livre para uma atividade livre***” (PEIXOTO, 2011, p.341, grifos da autora).

Pode-se confirmar esta afirmação ao identificar-se as atividades que mais ocupam o fim de semana do professor, as quais estão relacionadas à produção acadêmica, basicamente a produção de artigos e relatórios dos projetos de pesquisa e extensão, assim como as atividades relacionadas ao planejamento e à elaboração de atividades de ensino e a leitura e a correção dos trabalhos acadêmicos. Destaca-se que 11 docentes indicaram a produção científica como atividade praticada aos fins de semana, e o excerto a seguir demonstra bem essa situação:

Final de semana de 06 a 08 horas. Quando estou elaborando textos acadêmicos ultrapassa as 8 horas. Depende das atividades desenvolvidas, mas sempre nos finais de semana que leio os textos de orientação e bancas e escrevo textos acadêmicos. (P9)

Um outro dado que permite concluir que os docentes da UEPA estão perdendo o direito ao **gozo do tempo livre** trata-se das férias regulamentares. Embora com uma exceção, os docentes em sua maioria afirmaram trabalhar durante o período de férias, sendo que 03 disseram “sempre” trabalhar, 04 afirmaram trabalhar “frequentemente”, 05 afirmaram “raramente” realizar atividades relacionadas ao seu trabalho durante as férias.

Ao serem questionados sobre a quantidade de dias comprometidos com atividades de trabalho, nos últimos 3 anos, dos 13 docentes, 05 trabalharam de 07 a

10 dias, 05 indicaram comprometimento de 10 a 15 dias, 01 docente afirmou trabalhar de 15 a 20 dias, e um último afirmou trabalhar de 20 a 30 dias.

Em sua maioria, as atividades que mais ocupam as férias do professor, tal qual indicado para os fins de semana, estão relacionadas à produção acadêmica, basicamente a produção de artigos e relatórios dos projetos de pesquisa e extensão, as quais foram indicadas com 11 ocorrências. Em seguida, têm-se orientação de TCC e dissertações e coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, com 05 indicações pelos docentes. Em menor proporção, também são indicadas a participação em eventos científicos, com 03 ocorrências, a gestão ligada à coordenação de *campus* e análise e emissão de pareceres, estas últimas com uma ocorrência cada. Em relação às atividades de ensino, como leitura e correção de trabalhos, apenas um docente indicou. No entanto, o ensino da graduação no PARFOR é indicado por 04 professores.

No que diz respeito aos motivos que impulsionam o docente a realizar atividades de trabalho em período de férias, são identificados por 06 docentes os projetos específicos da universidade que ocorrem nas férias e a necessidade de melhorar índices pessoais de produtividade. Observa-se que o cumprimento de prazos estabelecidos pelas agências de fomento é identificado como causa do trabalho realizado pelos docentes no período de férias na proporção de 05 docentes.

Outros motivos são identificados em proporção menor. É o caso das atividades ligadas à formação continuada, que é apontada por 02 docentes apenas, assim como a melhoria do índice do programa de pós-graduação e atividades relacionadas às responsabilidades do cargo de gestão que são indicadas por apenas um docente. A questão da complementação salarial foi relacionada pelos 04 docentes que têm a profissão Professor como profissão de origem e que atuam nas licenciaturas, em especial, durante as férias, no PARFOR.

Os dados destacados ao longo desse item possibilitam caracterizar que as atividades que têm promovido uma contínua perda do tempo livre do docente da UEPA variam de acordo com o período letivo. Nota-se que, ao indicar as atividades de trabalho realizadas aos fins de semana, os docentes citam com grande frequência atividades relacionadas ao ensino, seja de planejamento e elaboração, seja de leitura e correção de trabalhos dos estudantes, já durante as férias, essas atividades não são mencionadas. Enquanto que as atividades relacionadas à pesquisa prevalecem tanto nos fins de semana quanto no período de férias.

Mais uma vez, o processo de intensificação do trabalho docente na UEPA é evidenciado ao considerar-se que boa parte desse trabalho ocorre fora do tempo e do espaço normais da jornada. Ao mesmo tempo que se tem o alargamento de sua jornada para aulas efetivas, tem-se a compressão de seu tempo para produção científica, planejamento, correção de atividades, dentre outras, e tem-se a ampliação das exigências para maior produtividade. Tais fatores conjugados não deixam outra alternativa aos professores, que não seja o uso cada vez maior de seu tempo livre (que agora já não o é mais!).

Os fins de semana são, enfim, o momento que resta para dar conta das tarefas que na semana (dias úteis) não puderam ser cumpridas, por força de um tempo para planejamento e elaboração que lhes foi subtraído da jornada. As férias, por sua vez, tornam-se o tempo em que poderão, enfim, libertos das tarefas das aulas, se dedicar a melhorar o currículo, a escreverem seus textos acadêmicos, dar conta dos relatórios para não perderem recursos etc.

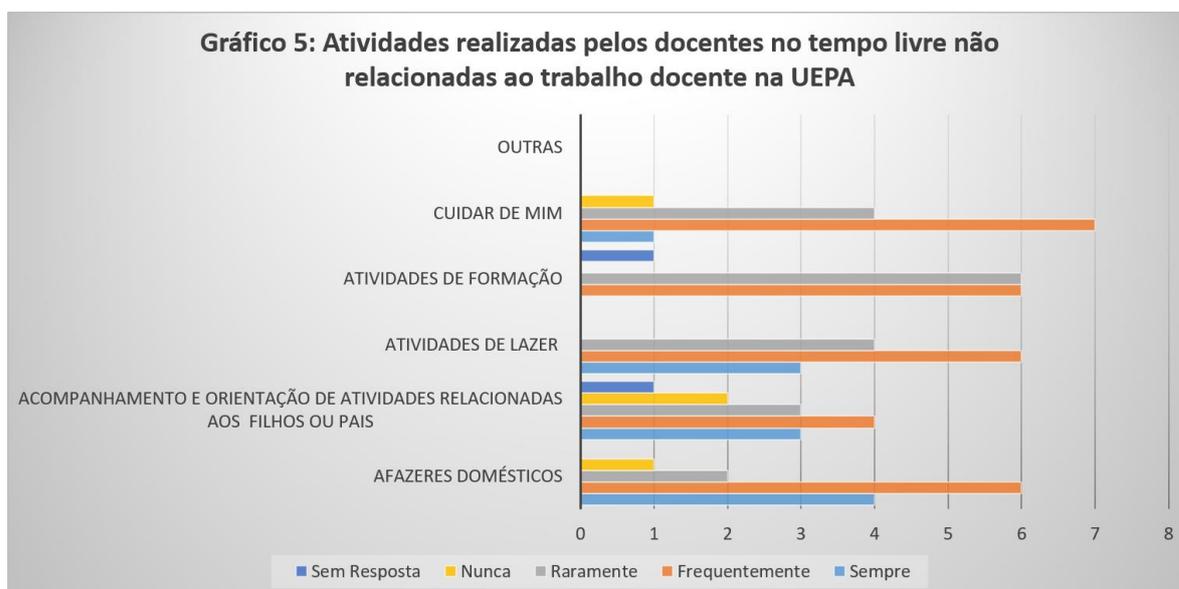
A pressão do tempo, o aumento do ritmo de trabalho, o acúmulo de funções se constituem em novos formatos para precarização do trabalho docente que se manifesta por meio da intensificação, tal qual descrito por Druck, ao expor os cinco tipos de precarização, em que se evidencia também

Na organização e nas condições de trabalho, como ritmo e intensidade do trabalho, autonomia controlada, metas inalcançáveis, pressão de tempo, extensão da jornada de trabalho, polivalência, rotatividade, multiexposição à agentes físicos, químicos, ergonômicos e organizacionais. Esses aspectos conduzem a intensificação do trabalho, ritmos acelerados [...] e autoaceleração (2013, p.62).

A precarização do trabalho docente por meio da intensificação, tanto pela extensão da jornada quanto pelo acúmulo de tarefas, se mostra como um dos meios para se obter *mais trabalho* e que conduzem o trabalhador docente da UEPA a “reduzir o tempo à sua disposição” (DAL ROSSO, 2008, p.192) e colocá-lo à serviço das demandas da universidade. Uma situação que se impõe ao professor por força de uma política de Estado que se desresponsabiliza cada vez mais pelo provimento do ensino público e que para isso desconsidera a necessidade de novos quadros, eleva a jornada de ensino e responsabiliza o docente pelo sucesso ou insucesso da universidade.

Essa condição traz consequências não apenas do ponto de vista da redução do tempo livre, mas da qualidade do usufruto desse tempo que impõe aos trabalhadores a mera compensação das horas trabalhadas, negando-se a eles, dessa forma, a possibilidade de **“produção e o usufruto da arte, da literatura, da música; daquilo que convenciamos chamar de cultura”** (PEIXOTO, 2011, p.341, grifos da autora), em prol muitas vezes do consumo reificado ou do descanso para recomposição das condições físicas para retorno ao trabalho.

Ao serem questionados sobre quais atividades não relacionadas ao trabalho docente na UEPA costumam realizar no tempo livre, os docentes revelam que os afazeres domésticos e as atividades de lazer são as que mais prevalecem, como se observa no Gráfico 5:



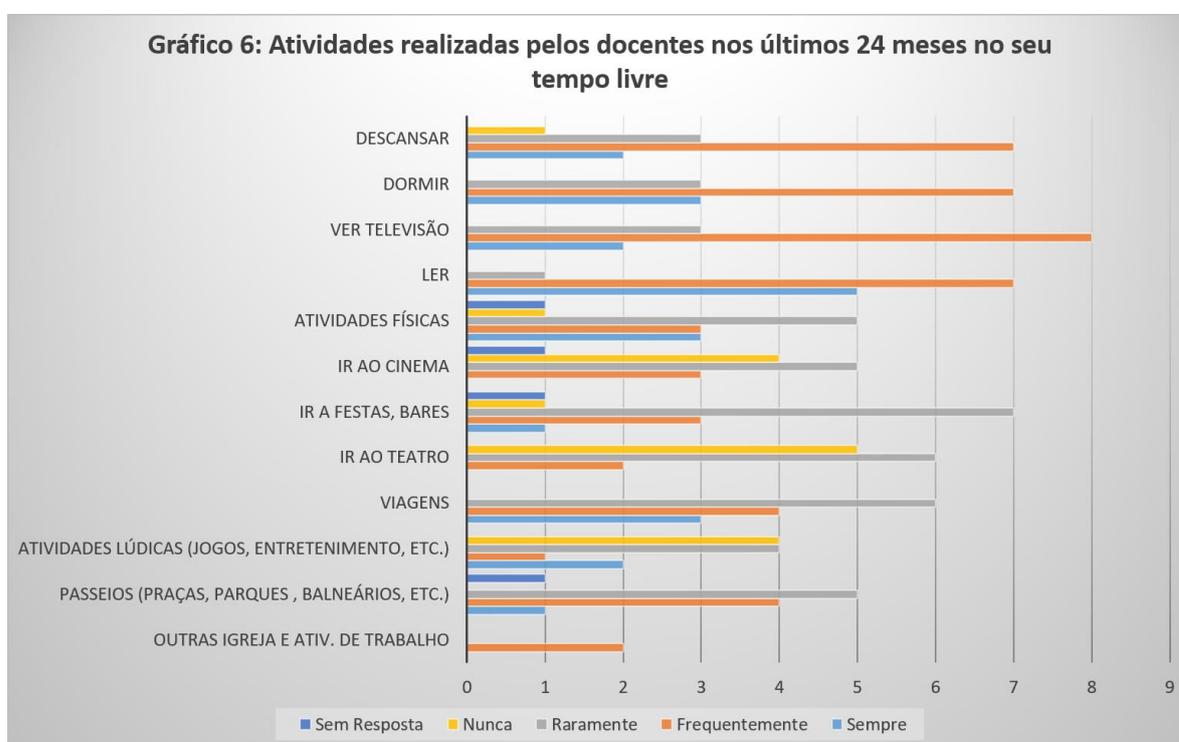
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2.

Verifica-se que, em relação às atividades de lazer, apenas 03 docentes informam realizar sempre, 06 docentes afirmam realizar frequentemente, e 04 docentes informam raramente realizar atividades de lazer no seu tempo livre. Já os afazeres domésticos, embora coincidam no número de 06 docentes que realizam frequentemente, ao invés dos quatro que indicaram as atividades de lazer com raridade, agora 04 indicam realizar sempre essas tarefas domésticas.

Em relação às atividades de formação, nota-se que ou os docentes as realizam frequentemente ou raramente. Chama atenção o número de 07 docentes que informaram cuidar de si e de 04 docentes que informaram raramente dedicar

tempo a essa atividade. Considerando que mais da metade dos docentes (8) possui filhos, é comum a informação de sempre e frequentemente acompanhar e orientar filhos ou pais, 07 docentes confirmaram tal informação.

De maneira geral, as atividades realizadas no tempo livre estão relacionadas aos aspectos da fruição para uma atividade livre (as atividades de lazer e de formação) e das necessidades comuns da vida cotidiana que dizem respeito aos cuidados com a família e com o lar. Contudo, ao investigar mais detalhadamente as atividades realizadas pelos docentes nos últimos 24 meses em sua relação com o lazer, nota-se sua estreita vinculação ao descanso.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2.

O Gráfico 6 demonstra que há maior incidência de atividades realizadas pelos docentes que não necessitam de deslocamento do ambiente doméstico. Descansar (9), dormir (10), ver televisão (10) e ler (10) são indicadas como as atividades mais frequentes (sempre e frequentemente) entre os docentes. As atividades menos frequentes (raramente e nunca) foram ir ao teatro (11), ir ao cinema (9), ir a festa e bares (8), viagens (6) e atividades físicas (6).

Não obstante os docentes universitários, por um bom tempo, tenham tido seu trabalho considerado privilegiado em relação aos demais trabalhos, e sido

considerados privilegiados culturalmente em vista de tudo o que a universidade pode significar no âmbito da formação humana, o que se pode notar é que, no âmbito do acesso ao direito social ao gozo do tempo livre e das práticas que podem, na sociedade atual, vincular-se ao lazer, os docentes não se diferenciam em relação às práticas comuns da maioria da população brasileira.

Entre os docentes, 5 afirmaram raramente ir ao teatro, e 1 nunca esteve em um teatro no período dos últimos 2 anos. Com relação ao cinema, 05 docentes indicaram que raramente vão ao cinema, dentre eles, 03 são mulheres, e 04 nunca vão ao cinema, sendo que 02 são mulheres. É curioso notar que, no usufruto do tempo livre por um número considerável de docentes que atuam no ensino superior, as atividades artísticas não têm sido consideradas ou não têm merecido importância, uma vez que, em tese, esses docentes possuem formação e informações sobre a importância dos bens culturais e da cultura artística no desenvolvimento de uma sociedade.

O Gráfico também demonstra que as atividades físicas aparecem como raramente praticadas pelos docentes. Como ilustração a essa questão, pode-se citar a recente pesquisa “Diagnóstico do Esporte”⁵⁴, que se dedicou a identificar o perfil da população brasileira quanto à prática de atividades corporais. No quesito “sedentarismo”, os dados revelaram que 45,9% da população, ou seja, 69 milhões de brasileiros são sedentários. Neste grupo, as mulheres atingem 50,4%, e os homens, 41,2%. O Diagnóstico demonstrou também que, à medida que a idade das pessoas aumenta, o percentual de sedentarismo também aumenta. Neste sentido, das pessoas na faixa etária entre 35 a 44 anos, 46% são sedentárias; na faixa etária de 45 a 54 anos, 53% não praticam nenhuma atividade física; já os habitantes entre 55 a 64 anos, 56% não ocupam o tempo livre com atividades corporais, e na faixa etária de 64 e 74 anos, 64,4% são sedentários (DIESPORTE, 2015).

Quanto aos motivos do sedentarismo, os 69,8% dos participantes do estudo argumentaram a falta de tempo para a prática de atividades corporais devido à ocupação com trabalho, estudos e tarefas com a família como as razões do abandono de práticas de atividades físicas no tempo livre.

⁵⁴ Pesquisa do Ministério Esporte, de junho de 2015, que teve como objetivo de “ampliar e detalhar as informações sobre a cultura esportiva no país (DIESPORTE, 2015. p.07)”, com o propósito de produzir um perfil da população brasileira acerca das experiências com a prática de atividades corporais.

Nota-se que o perfil do brasileiro revelado no DIESPORTE no que se refere ao sedentarismo na população adulta vai ao encontro dos dados encontrados nesta pesquisa sobre a intensificação do trabalho docente e o usufruto do tempo livre. A fala do docente a seguir confirma a ausência de prática de atividades físicas em seu tempo livre:

O que preciso fazer em meu tempo livre e que efetivamente não tenho conseguido é desenvolver atividades físicas e esportivas. Entendo que estas atividades são fundamentais para a saúde física e mental, mas elas estão bem distantes de minha rotina diária. Espero superar este problema nos próximos meses. (P2)

Percebe-se que o docente identifica a importância para o seu bem-estar físico e mental a necessidade de adotar novos hábitos de uso do tempo livre incorporando ao mesmo as atividades físicas, porém demonstra que está distante de sua realidade, apontando como uma meta a ser atingida num futuro próximo, ou seja, deixa subtendido que seu “tempo livre” está ocupado com atividades que talvez não sejam, fundamentalmente, saudáveis para seu bem-estar físico e mental.

Outro problema evidenciado nos dados da pesquisa diz respeito ao fato de os professores do interior revelarem ter dificuldades para usufruir de seu tempo livre com atividades de lazer, pelo fato de residirem em municípios do Estado com poucas opções infraestruturais. Nesta direção, o estudo Diagnóstico do Esporte e lazer na Região Norte brasileira⁵⁵, em que Lima *et al.* (2011) demonstraram que as políticas de esporte e lazer existentes no Estado do Pará apresentam percentual baixo de atendimento. Os dados coletados de 2009 revelaram que, nos programas de esporte e lazer existentes na capital do estado, 114 mil pessoas eram atendidas, totalizando o percentual de 8,2% de habitantes. Já nas políticas de esporte e lazer do governo do Estado apenas 12% da população era atingida pelas políticas públicas de esporte e lazer no Pará. Portanto, a pesquisa aqui destacada se aproxima da percepção dos docentes quando evidenciam limites para o usufruto do tempo livre pelo fato de disporem de poucas opções de políticas de esporte e lazer nos municípios onde residem.

⁵⁵ Este estudo foi desenvolvido pelo Ministério do Esporte com a intenção de levantar informações sobre as políticas públicas de esporte e lazer na região Norte Brasileira que foi sistematizado em uma publicação que envolve vários estudos sobre a realidade da região, dentre eles o “Diagnóstico do acesso ao Esporte e Lazer da População do Estado do Pará por meio das políticas públicas”. Queira ver mais em Lima *et al.* (2011).

A lógica funcionalista do gozo do tempo livre na percepção dos docentes também se verifica como implicação da intensificação do trabalho dos docentes da UEPA fica nítida quando destacam em suas falas a necessidade de descanso, de cumprir horas de sono como estratégia para recuperar as energias gastas com as atividades do trabalho, confirmando o que Navarro questiona: “É possível falar de ‘tempo livre’ quando este é utilizado quase que exclusivamente para repor as energias necessárias à manutenção da força de trabalho...?” (2006, p.70-71).

Outra problemática destacada pelos docentes diz respeito às dificuldades financeiras para usufruírem as atividades de lazer. Embora os sujeitos investigados apresentem formação, em sua maioria, com nível de pós-graduação *stricto sensu* e renda salarial na faixa de 06 a 24 salários mínimos, padrões acima da realidade financeira da maioria dos trabalhadores brasileiros, que sobrevivem do salário mínimo, alegam que também possuem a situação financeira como um impedimento para usufruírem do tempo livre.

Há que se considerar, porém, que apenas dois docentes sujeitos deste estudo alcançaram a última classe da carreira e que, ao longo dos últimos 2 anos, os docentes da UEPA não receberam aumento salarial, o que elevou as perdas do período, “com a inflação do ano de 2017 os docentes vão iniciar 2018 com o salário equivalente ao ano de 2006, um atraso histórico de 12 anos, produto da política de arrocho salarial do PSDB no estado do Pará” (MONTE e RIBEIRO, 2017, p.10).

5.5 O “furto” do tempo livre e a posição dos docentes

A realidade da intensificação e de suas incidências sobre o tempo livre dos professores não passa a eles despercebida. Ao contrário, os docentes em sua maioria indicaram insatisfação quanto à forma como vivem seu tempo livre, sendo que os que não negaram estar satisfeitos apontaram estar, no máximo, “razoavelmente” satisfeitos. Observe-se o que diz um deles quanto à questão sobre sua satisfação pessoal em relação ao tempo livre:

Não totalmente. Tenho procurado me disciplinar no sentido de reduzir o trabalho no meu tempo livre. Nem sempre isso é possível, pela alta demanda de tarefas, prazos e compromissos que vão se avolumando com o passar do tempo. Mas, na medida do possível, tenho procurado usufruir do tempo livre para o lazer, o convívio familiar e a fruição artística. O que preciso fazer em meu tempo livre e que efetivamente não tenho conseguido

é desenvolver atividades físicas e esportivas. Entendo que estas atividades são fundamentais para a saúde física e mental, mas elas estão bem distantes de minha rotina diária. Espero superar este problema nos próximos meses. (P2)

Segue outro exemplo:

Não. A carreira acadêmica tem consumido boa parte do tempo que tenho para cuidar de mim e me dedicar ao lazer, esporte ou outra atividade que se localize fora do circuito do trabalho. Sinto esta necessidade e atualmente estou recusando convites e novas orientações com a finalidade de diminuir minhas demandas pessoais relacionadas ao trabalho considerando o surgimento recente de problemas de saúde associados ao ritmo e volume das atividades laborais. (P8)

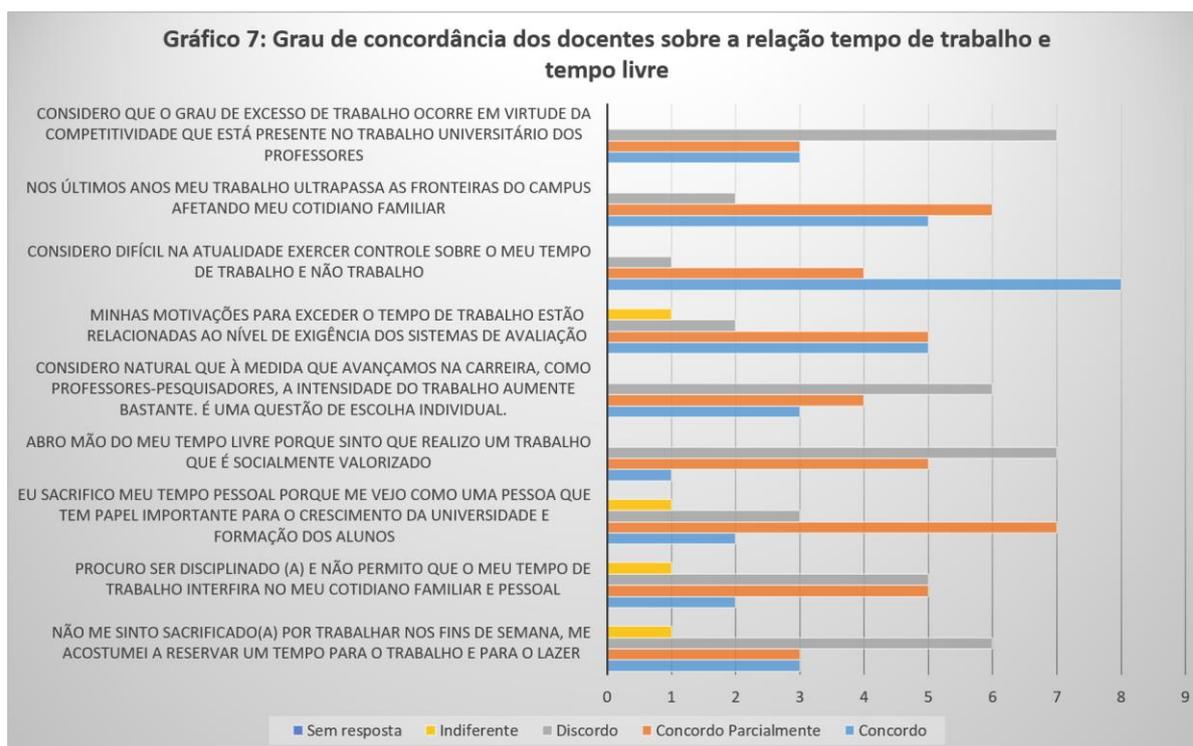
Como se pode observar, os docentes indicam necessidade de mudança de postura em relação ao trabalho a partir de saídas individuais, tais como recusa de convites e melhor planejamento pessoal e familiar. Há, ao mesmo tempo, uma aceitação em relação às demandas de trabalho impostas pela universidade que ficam evidentes nas expressões de P2 – “nem sempre isso é possível” ou “na medida do possível” – e uma postura de autorresponsabilização pelo não usufruto pleno do tempo livre, em que os docentes demonstram acreditar que pode ser solucionado com mudanças individuais como mostra a expressão de P2 – “espero superar este problema” – e de P8, quando afirma “sinto esta necessidade e atualmente estou recusando convites e novas orientações com a finalidade de diminuir minhas demandas pessoais”.

Na mesma direção é que os docentes P5 e P6 dizem: “razoavelmente, é possível com planejamento e contenção econômica usufruir de atividades de livre escolha” (P5) e “penso que devo distribuir melhor o meu tempo entre atividades na UEPA e meu tempo livre” (P6). Nestes excertos, novamente, os docentes remetem a vivência do tempo livre à questão de planejamento individual e de organização pessoal para tal.

O processo imposto ao trabalho universitário, especialmente aos docentes, “a uma produção maleável e individualizada” (MANCEBO, 2010, p.10), também se manifesta na forma como estes docentes muitas vezes naturalizam ou se culpam pela compressão de seu tempo e pelo ritmo acelerado de trabalho, confirmando, dessa maneira, a “convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho” (MANCEBO, 2010, p.10). Os excertos levam a

crer que o docente se sente o responsável pela condição em que se encontra e que cabe a ele solucionar o problema da falta de tempo.

Esta, porém, não é uma situação que ocorra por completo entre os docentes no que tange à sua consciência sobre o problema vivido e de como podem solucioná-lo. O Gráfico 7 indica o grau de concordância dos sujeitos a aspectos relacionados à relação entre tempo de trabalho e tempo livre.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Apêndice 2.

Verifica-se que os docentes indicam em sua maioria que o trabalho ultrapassa as fronteiras do *campus* invadindo seu cotidiano familiar, consideram difícil controlar seu tempo de trabalho e não-trabalho, assumem sacrificar seu tempo pessoal por se verem como fundamentais para o crescimento da universidade e para a formação dos alunos, não se sentem sacrificados por trabalhar aos fins de semana, muitos concordam, ainda que parcialmente, que abrem mão do seu tempo livre porque sentem realizar um trabalho socialmente valorizado.

Contudo, também se observa que os professores, embora não na totalidade, reconhecem em alguns aspectos a influência de políticas mais amplas sobre a intensificação do trabalho, como demonstra a afirmação do docente P11. Admitem, por exemplo, que suas motivações para exceder o tempo de trabalho decorrem das

exigências dos sistemas de avaliação, discordam que o aumento de trabalho seja natural e uma escolha individual em relação ao avanço na carreira, reconhecem a competitividade no ambiente universitário e sua influência para o excesso de trabalho entre os docentes.

na atual conjuntura de crise econômica no Brasil a inflação tem corroído os nossos salários que inclusive tem sido congelado pelo Governo do Estado ao não oferecer reajuste e nem pagado o piso nacional do magistério, determinando de maneira significativa nas minhas possibilidades de realização de viagens, de frequentar cinema, etc.. Dentre as condições de trabalho destaco a não incorporação de determinadas atividades docente pela atual resolução de lotação docente, o quantitativo de alunos por turma e a quantidade de disciplinas assumidas que acabam demandando uma sobrecarga de trabalho, principalmente quando consideramos as atividades relacionadas à avaliação da aprendizagem. Tal situação acaba condicionando a nossa disposição para o usufruto do tempo livre. Tem vezes que chego do trabalho e quero apenas deitar e dormir. (P11)

Assim, pode-se entender que o posicionamento apresentado pelos docentes no Gráfico 7 mostra-se em acordo com as análises de Mancebo (2007) sobre os efeitos de subjetivação que o trabalho docente causa nos professores. A autora destaca a existência de um paradoxo, qual seja,

o trabalho docente constitui-se num lugar contraditório que suscita, a um só tempo, sobretrabalho e prazer; assujeitamento e captura acrítica dos envolvidos para as novas demandas colocadas para a universidade, mas também espaço para invenções, pensamento e crítica. Pode-se concluir, ainda, que toda uma rede de relações e produções se constitui no âmbito universitário, por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem social; mas, em certos momentos, buscando brechas e possibilidades de escape. Inúmeras vezes, produzindo assujeitamento, sofrimento, doença; mas, em outras circunstâncias, favorecendo crescimento, prazer, solidariedade (MANCEBO, 2007, p.79).

Este paradoxo fica bastante evidenciado entre os docentes da UEPA, pois, ao serem perguntados sobre a relação tempo livre e as condições de trabalho, todos registram haver uma relação em que as condições proporcionadas pela UEPA influem diretamente nas condições para sua vivência do tempo livre. Porém, nem todos reconhecem a necessidade de uma organização profunda entre os docentes com o objetivo de modificar essa realidade. Os trechos a seguir confirmam isso:

o professor universitário no Brasil (e na UEPA, em particular) vem sofrendo pressão do produtivismo acadêmico e das avaliações ranqueadoras, sobretudo os docentes que estão vinculados a programas de pós-graduação. Isso exige que o professor, além do ensino, esteja ligado a projetos de pesquisa regionais, nacionais e internacionais, que publique frequentemente, que escreva trabalhos para congressos, que entre em

comissões diversas de trabalho, que se associe a entidades acadêmicas, que participe de intermináveis reuniões, que leia e responda e um sem-número de e-mails, que oriente vários estudantes, que participe de muitas bancas, que corrija muitos trabalhos, dentre muitas outras ações diárias que implicam, concretamente, no usufruto do tempo livre. Além disso, dada a desvalorização do professor no Brasil e em toda a América Latina, este profissional precisa frequentemente se desdobrar em mais de um emprego, acumular cargos para que tenha um rendimento melhor e possa sustentar sua família. Não é fácil. Isso explica os processos de adoecimento tão frequentes em nossa profissão. (P2)

A UEPA prima bastante pelo ensino e extensão deixando a pesquisa um pouco de lado no que se refere à alocação de carga horária. Como hoje um pesquisador necessita ter produtividade alta para concorrer, com condições de aprovação de sua proposta, as chamadas de projeto de pesquisa dos órgãos fomentadores é necessário trabalhar nos horários vagos. Além disso, a UEPA necessita ainda de uma estrutura laboratorial melhor, o que muita das vezes faz com que o professor busque alternativas que demandam muito tempo, pois é necessário projetos de equipamentos laboratoriais ao invés de especificação do equipamento. Isso é agravado por falta de recursos, principalmente, por ser uma instituição do estado e sujeita a mandos e desmandos políticos. (P6)

Como se pode ver, há um entendimento por parte dos docentes dos processos de intensificação e de furto de seu tempo livre que por eles estão sendo sofridos. Há conhecimento e consciência de que as condições de trabalho proporcionadas pelas políticas internas à UEPA e pelas políticas para o ensino superior efetivamente promovem o conjunto de alterações no seu trabalho e, por conseguinte, em todo o seu cotidiano, fazendo com que o trabalho tome um enorme tempo de suas vidas.

Todavia, no que diz respeito às possíveis estratégias para superação dessa realidade e para promoção de maior tempo livre, um dos docentes afirma:

Bom. Tomei algumas decisões. Mas ainda não pude colocá-las em prática em virtude de o governo atual ter suspendido, dentre outras coisas, os editais de TIDE. A principal decisão que tomei foi pedir dedicação exclusiva. Creio que o fato de trabalhar em uma única instituição terei mais saúde e ânimo para dedicar a atividades físicas e de lazer. Por exemplo: pedindo o Tide não precisarei ir para a escola todos os dias de manhã. Isto contribuiria para que eu possa matricular na natação (meu sonho de consumo desde 2010. Já se foram 6 anos e ainda não consegui pôr em prática uma coisa que parece simples mas a rotina de trabalho não me permitiu ainda...). Uma decisão que tomei em 2012 e estou colocando em prática é não trabalhar aos domingos. Isto me faz muito bem. No entanto ainda trabalho aos sábados. Quero me libertar disto. Quero ter o fim de semana todinho só para mim. Outro sonho de consumo é não precisar usar parte das minhas férias para trabalhar no PARFOR. Faço isto para complementar meu salário. Mas caso eu venha ter TIDE meu salário melhora consideravelmente e acho que poderei enfim ter férias de verdade. (P1)

A fala do docente P1 evidencia o reconhecimento de que exerce uma jornada extra, tanto pela manutenção de outro vínculo quanto pelo exercício de atividades no PARFOR, em prol de melhoria salarial, mas remete ao empenho pessoal a solução do problema da falta de tempo. Embora o docente reconheça em momento anterior que “faz-se necessário, urgentemente, a atualização e renovação do PCRR” (P1), nota-se que, ao refletir sobre as ações para transformação dessa condição, não relaciona ao processo de organização mais ampla que remeta tanto à organização da categoria quanto a contestar a “concepção de universidade que se vem desenhando, o cotidiano flexibilizado do trabalho docente” (MANCEBO, 2007, p.79). Situação semelhante pode ser observada na fala do docente P2:

Embora nos fins de semana sempre levemos algum tipo de trabalho para casa, não sinto propriamente que meu tempo de lazer esteja totalmente sacrificado. Isso ocorre porque tenho tentado equilibrar (não sem dificuldades) tempo de trabalho, tempo de lazer pessoal e tempo familiar. Com o passar do tempo, tenho aprendido a dizer para alunos que me procuram nos fins de semana ou em horários inconvenientes que responderei a suas solicitações apenas nos dias úteis. Tenho deixado de responder a e-mails de trabalho que não sejam urgentes nos fins de semana. Portanto, por um lado, penso que a estratégia deva ser sabermos organizar nosso tempo. Por outro lado, a universidade pode contribuir revendo suas normas de lotação. Há muitos colegas que estão muito sobrecarregados no ensino, o que lhes exige trabalhar nos fins de semana e em horários fora do expediente de trabalho. Por fim, é preciso aprender a dizer NÃO. Sabemos das imposições do sistema, sabemos da força das estruturas, sabemos do impacto das avaliações. Mas não somos passivos à dominação. Temos um nível relativo de autonomia para dizer não ao excesso de demanda e para cuidarmos de nossa saúde física e mental. Eu tenho feito isso recusando a certos convites profissionais (fazer palestras, por exemplo) que considero que não contribuirão com minha carreira. Também não aceito orientações de TCC além de 03 (já fiz muito isso no passado). E procuro não entrar em muitas comissões de trabalho (só nas que considero mais importantes e estratégicas). Por fim, estratégia fundamental é fortalecermos nossa organização e mobilização política a fim de lutarmos contra o excesso de trabalho e a desvalorização profissional. (P2)

Para este docente, embora fique destacada a necessidade de luta política coletiva para alteração da situação relacionada ao excesso de trabalho, há muita expectativa em relação à atitude individual de resistência aos processos de intensificação. Nesse caso, em que pese não haver elementos que apontem o sentimento de prazer que em geral envolve o trabalho docente universitário, principalmente em se tratando da produção científica, pode-se dizer que há elementos de sobreimplicação (MANCEBO, 2007). Observe-se mais este excerto:

Compreendo que a qualidade do meu tempo de não-trabalho não depende necessariamente da UEPA. Contudo, uma melhor valorização da remuneração docente pode contribuir para que certas atividades de interesse pessoal sejam mais realizadas. Também, poderia haver um melhor equilíbrio entre a carga horária das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (P10)

Os docentes, mesmo ao reclamarem de sua condição, não deixam de assumir muitas tarefas, principalmente, as que consideram relevantes, e indicam com orgulho a habilidade desenvolvida (pequena resistência) para não ficar sobrecarregado de trabalho (mesmo que de fato, como já demonstrado, ele continue sobrecarregado) ou, ainda, no caso do docente P10, minimizar a mediação necessária das mudanças estruturais do trabalho para uma vivência mais plena do direito ao tempo livre. A esse respeito, Mancebo alerta:

A despeito das greves e outros movimentos de resistência, há um ressentimento generalizado em relação ao isolamento e ao esfacelamento das relações no interior da instituição universitária, apontados como fatores importantes para a pequena resistência, no dia-a-dia, aos projetos hegemônicos. O trabalho extenuante, a falta de tempo, a ausência de propósitos mais amplos e a captura subjetiva também oferecem sua carga de contribuição para a aceitação, mesmo que crítica, do trabalho prescrito (2007, p.79).

Os demais docentes, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12 e P13, apontam necessidades de mudança na estrutura organizacional do trabalho docente na universidade. Indicam a alteração na carga horária de ensino exigida; realização de concurso público docente e para técnico administrativo; quantificação, na carga horária docente, de todas as atividades desempenhadas; modificação do PCCS com vistas a atender, na universalidade, o regime TIDE. Os docentes demonstram reconhecer quais as condições de trabalho essenciais que potencializariam, no âmbito do trabalho docente, as melhores condições para liberação de tempo livre.

Embora todas as estratégias indicadas sejam de fato relacionadas à melhoria das condições de trabalho, com exceção de P2, nenhum outro docente relacionou essas mudanças a processos de organização e luta coletiva. As mediações necessárias a serem desenvolvidas para mudanças concretas nas condições objetivas do trabalho docente são apontadas como ações da instituição, mas não assumidas como processos em que os docentes necessitem autodeterminarem-se para essa transformação, isto é, como processos que decorrem da luta de classes em oposição ao trabalho estranhado.

Para Marx (2011), toda e qualquer mudança em relação à criação de mais tempo liberado (tempo livre) para todos corresponde às necessárias mudanças no modo de produção as quais dizem respeito ao domínio das forças produtivas e das relações de produção pelos trabalhadores. O controle do tempo livre pelos trabalhadores, portanto, só pode existir mediante a alteração dessa realidade, como fruto “da capacidade organizativa e de pressão daqueles que, na divisão social do trabalho, produzem a existência” (PEIXOTO, 2011, p.343). A esse aspecto, Marx enfatiza:

só em nome dos interesses gerais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar a supremacia geral. Para alcançar esta posição libertadora e a direção política de todas as esferas da sociedade, não bastam a energia e a consciência revolucionárias. Para que a revolução de um povo e a emancipação de uma classe particular da sociedade civil coincidam, para que uma classe represente o todo da sociedade, outra classe tem de concentrar em si todos os males da sociedade, uma classe particular deve encarnar e representar um obstáculo e uma limitação geral. Uma esfera social particular terá de surgir como o crime notório de toda a sociedade, a fim de que a emancipação de semelhante esfera surja como uma emancipação geral (MARX, 2008b, p.20).

Para que isso ocorra, faz-se necessário tanto no plano imediato da luta concreta, quanto no plano da construção de um novo projeto histórico de sociedade, que os docentes e trabalhadores em geral avancem para o desenvolvimento da consciência de “classe para si” e que impulsionem individual (como consciência política) e, sobretudo, coletivamente (como consciência de classe) processos de resistências, de luta por novos direitos e pela transformação da sociedade com vistas à “livre associação” dos trabalhadores.

Por fim, o que se desenhou nesse capítulo foi uma tentativa de apreensão do processo histórico concreto, do movimento real em que ocorrem as transformações do trabalho docente, e deste na UEPA, com vistas à sua adequação às mudanças estruturais do mundo do trabalho.

Demonstrou-se que um conjunto de mediações impulsionadas pelas políticas nacionais e locais foi posto em prática no sentido de alterar o processo organizativo do trabalho docente, incidindo nas condições efetivas em que este se realiza na UEPA. Estas políticas foram em direção à formação de um novo tipo de trabalhador docente capaz de empreender-se na busca de recursos, de realizar muitas tarefas e assumir funções diferenciadas ao mesmo tempo, de tornar-se mais produtivo e impulsionar o novo formato institucional da UEPA “para uma universidade

organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase mercado educacional” (SGUISSARDI, 2009, p.189).

Para tanto, a principal medida organizativa consolida-se na mudança da resolução de lotação dos docentes, que retirou a carga horária de planejamento de aulas efetivas da jornada de trabalho do professor e reduziu o tempo destinado na jornada para projetos de ensino, pesquisa e extensão. Essa condição obriga, nos dias atuais, os docentes a acumular no tempo que lhes resta as atividades de preparação de aulas às relativas ao trabalho de pesquisa e extensão. Além disso, medidas meritocráticas de avaliação do desempenho docente para acesso ao regime de trabalho de dedicação exclusiva e à progressão horizontal na carreira obrigam o docente a ir em busca de aumentar a quantidade de sua produção. Todas essas medidas se coadunam com a política mais ampla para o ensino superior desenvolvidas desde a década de 1990.

Ao discutir a diversidade da intensificação do trabalho, Dal Rosso (2008) aponta pelo menos cinco tipos de maneiras desta se manifestar: polivalência e flexibilidade, gestão por resultados, ritmo e velocidade, acúmulo de atividades e aumento das horas de trabalho. Ele demonstra também que estes processos não ocorrem entre os diferentes segmentos de trabalhadores da mesma maneira e com a mesma frequência. Ao se reportar às condições de trabalho dos servidores públicos do Distrito Federal, por exemplo, destaca:

Em suma, encontramos algumas formas de intensificação aos poucos sendo incorporadas ao serviço público. Referem-se mais ao ritmo e à velocidade do trabalho, às cobranças e às exigências, ao volume de tarefas, às características de trabalho intelectual demandante, ao peso da responsabilidade e, em menor escala, ao espírito de competição (DAL ROSSO, 2008, p.188).

Da mesma forma, os estudos de Bosi (2010), Ferreira (2015), Guimarães (2014), Sguissardi e Silva Júnior (2009), Mancebo (2007), Mancebo, Goulart e Dias (2010) e Maués (2010) revelam resultados semelhantes aos destacados por Dal Rosso (2008).

No âmbito desta Tese, pode-se afirmar que tem ocorrido um processo de intensificação e precarização do trabalho docente na UEPA ao constatar-se na base empírica os seguintes aspectos: aumento da jornada de trabalho dos professores quando estes ultrapassam as horas diárias de trabalho e da jornada de 40 horas

com atividades que não são computadas no PIT; perda de controle do tempo de trabalho pelos docentes com alterações na relação espaço-tempo para realização do trabalho docente; aumento do ritmo e volume de trabalho provocado pelo acúmulo de tarefas quando realizam mais de um projeto de ensino, pesquisa ou extensão ou quando assumem tarefas de orientação acadêmica e de aulas efetivas para além do limite de carga horária prescrita; aumento do volume de trabalho quando assumem diferentes disciplinas no mesmo semestre, exigindo-lhes maior tempo de preparação; polivalência quando assumem um conjunto de tarefas relacionadas à gestão; elevação do tempo de trabalho sobre o tempo livre legalmente regulamentado quando realizam tarefas de preparação de aulas e de produção científica nos fins de semana e nas férias.

Este processo tem acarretado ao trabalhador docente da UEPA alterações significativas na forma como vive o tempo livre. Cada vez mais, esse tempo é reduzido e tomado pelas atividades laborais, e o trabalho por ele realizado adentra outras esferas da vida social, ocasionando também alterações qualitativas nas experiências vividas nesse tempo.

Os professores e as professoras sujeitos deste estudo encontram-se de maneira geral no mesmo patamar da maioria da população no que diz respeito à perspectiva funcionalista da vivência do tempo livre, o qual se mostra sob o controle da classe burguesa. Tal como ressalta Peixoto, com a contribuição de Faleiros (1980), esse controle é efetivado,

seja pela delimitação das finalidades do tempo livre, finalidades limitadas aos interesses do desenvolvimento dos poderes da burguesia, seja pela determinação de uma diversidade de conteúdos fúteis que devem ocupar o tempo do trabalhador a fim de impedir (1) a atividade livre; (2) práticas que desgastem a força de trabalho impedindo-a de realizar-se no processo de produção emancipado. No modo capitalista de produção o direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre vai sendo progressivamente, como a todas as necessidades, convertido em mercadoria luxuosa e cara (PEIXOTO, 2011, p. 344).

Dessa forma, pode-se depreender que o trabalho docente intensificado e precarizado tem também sujeitado este docente ao afastamento do denominado “reino da liberdade”, do tempo livre, como fim em si mesmo, para seu pleno desenvolvimento (MARX, 2008a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram analisadas as políticas públicas para o ensino superior desenvolvidas no Brasil e no Pará desde a década de 1990 e suas implicações para a transformação das condições do tempo de trabalho, com implicações para o gozo do tempo livre do professor da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Sua realização é proveniente da experiência material e concreta de trabalho dessa pesquisadora quando adentrou na vida acadêmica como docente do ensino superior na UEPA.

O aumento gradativo de suas demandas laborais, a intensa necessidade de trabalho em dias que ultrapassavam os dias úteis para a atividade docente, foram dois fatores que a levaram, inicialmente, a problematizar o contexto vivido pelos docentes das universidades. Este processo de problematização também se deu como fruto de acúmulo profissional como pesquisadora no campo dos estudos do lazer e das políticas públicas educacionais, de esporte e de lazer. A relação estabelecida entre os interesses de pesquisa e o cotidiano da vida laboral possibilitou levantar a questão que desencadeou esta pesquisa: **Quais relações existem entre as políticas públicas federais e estaduais, e o trabalho, o tempo livre do docente que atua na UEPA?**

O levantamento deste questionamento gerou importantes reflexões e análises quanto à implantação, pelos governos federal e estadual, de políticas públicas educacionais ocorridas sob o discurso da ampliação do acesso à população brasileira e paraense ao ensino superior. Viu-se que este processo vem sendo caracterizado pelo predomínio de uma prática privatista da educação superior, na medida em que vêm sendo efetivadas para o atendimento das demandas de mercado e provocando alterações importantes na concepção de universidade e de universidade pública.

Objetivou-se aqui, a partir do estudo sobre o desenvolvimento do trabalho docente, analisar as formas pelas quais essas políticas e medidas modificam e reconfiguram o trabalho do professor da UEPA, identificando se promovem intensificação do seu trabalho e de como esta intensificação gera implicações para o tempo livre do docente. Para tanto, fez-se necessária a abordagem de questões que consistem em determinações importantes do modo de produção capitalista sobre

essas políticas, no sentido a não perder de vista os nexos entre o objeto estudado e as modificações engendradas pelas mudanças no mundo do trabalho. Partiu-se, assim, da concepção fundada pelo Materialismo Histórico e Dialético de que a realidade social é fruto de determinações históricas, provenientes da luta de classes, as quais expressam visões de mundo e ideologias e que estão em permanente movimento, sendo necessário, para apreendê-lo na sua essência, considerar como determinante a base econômica que se manifesta na forma de apropriação e no desenvolvimento das forças produtivas, assim como nas relações de produção.

Nesse sentido, o estudo discorreu acerca das relações existentes entre o modo de produção capitalista e a categoria trabalho como categoria ontológica, tendo como referência o processo de reestruturação produtiva e o avanço da acumulação flexível vivenciados na atualidade. A análise da produção bibliográfica, acerca da problemática aqui debatida, permitiu notar que as mudanças ocorridas nos meios de produção e nas relações de produção promoveram, historicamente, demandas sobre a classe trabalhadora, modificando as relações de trabalho pela flexibilização e precarização.

Essas mudanças acarretam para a *classe que vive do trabalho* processos profundos de intensificação, que, por sua vez, ocorre de diferentes maneiras nos segmentos dos trabalhadores. Observou-se que a extensão da jornada de trabalho, o acúmulo de tarefas, a gestão por resultados, o aumento do ritmo e velocidade de trabalho e a polivalência e a flexibilidade são mecanismos adotados (com variação de predominância a depender do ramo de atuação) em todas as esferas de trabalho.

Esta realidade fortalece a perspectiva do trabalho alienado, em que trabalhadores são, cada vez mais, levados a dispor de boa parte do seu tempo de vida, com vistas à sua sobrevivência, ao domínio da *contabilidade do tempo do capital*. Na perspectiva de análise marxiana, os trabalhadores, como força de trabalho, em vista das relações de produção capitalistas, são reduzidos à *carcaça do tempo*. A vida em si é dividida em tempo de trabalho e de não-trabalho.

E, nessa perspectiva, o tempo livre, como tempo liberado para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, como riqueza produzida pelo avanço das forças produtivas e pela pressão da classe trabalhadora por redução da jornada de trabalho, é cada vez mais comprimido e é consolidado como riqueza e privilégio para a classe que detém os meios de produção.

Outro aspecto abordado, no processo de edificação teórica deste estudo, relacionou as mudanças do processo produtivo no mundo do trabalho às demandas impulsionadas para a educação pública, em especial para a educação superior. Observou-se que, por meio da relação educação, trabalho, produção, é estabelecida a subordinação da educação superior à lógica do mercado. Foi desenvolvido um conjunto de políticas com vistas à abertura de mercado ao setor privado, assim como mecanismos de parcerias público-privadas que deram impulsão à formação das universidades *estatais-mercantis*.

Como consequência, são apontadas pelo conjunto de autores que deram base de sustentação teórica a esse estudo, reconfigurações ao trabalho docente no ensino superior que, em síntese, aproximam essa categoria da realidade do conjunto da classe trabalhadora no que diz respeito à flexibilização do trabalho, à competitividade entre docentes, ao produtivismo controlado por processos regulatórios de avaliação de desempenho, aumento e acúmulo de tarefas e funções, compressão do tempo para produção e definição de metas baseadas na quantidade em detrimento da qualidade, deterioração das condições de trabalho, perdas de direitos conquistados historicamente.

Isto posto, necessitou-se enveredar no contexto da UEPA para melhor compreensão de como tais processos se materializam no âmbito dessa universidade e em meio aos trabalhadores docentes. Logo de início, se percebeu que, para uma análise mais profunda, olhar o particular seria insuficiente, já que a UEPA, sendo a única universidade estadual do Pará, não poderia revelar por si mesma a realidade mais abrangente dessa categoria de universidade pública.

Sendo assim, foi realizada uma análise do contexto das universidades estaduais brasileiras. O objetivo deste momento do estudo foi possibilitar o conhecimento do processo histórico de formação dessas universidades, de como este influenciou a criação da UEPA, bem como analisar a realidade atual que vem sendo enfrentada por essas instituições de ensino, assim como pela UEPA, frente ao conjunto das políticas neoliberais desenvolvidas nacional e localmente.

Desse processo, pode-se sintetizar que as universidades estaduais apresentam entre si muitas similitudes e diferenças. Entre as semelhanças, podem ser elencadas:

- o contexto político-econômico local como determinante para o sucesso ou o insucesso destas universidades, em que os interesses locais da

classe economicamente dominante, a importância dada ao projeto educacional para o estado, os movimentos de luta e reivindicação conformam a sedimentação das UES;

- estas universidades atuam como veia de circulação para o acesso ao ensino superior nos diferentes municípios dos estados, a maioria funciona de forma *multicampi*, não adotando padrões estruturais dos *campi* no que diz respeito aos recursos infraestruturais e de recursos humanos;
- não gozam, na sua maioria, de autonomia financeira que assegure seu pleno desenvolvimento, muitas vezes, sequer possuem uma política definida para manutenção de seu funcionamento, restando aos gestores a total subserviência às decisões governamentais; e
- possuem quadro docente diverso no que diz respeito à forma de contratação.

Com relação às principais disparidades, estas remetem à realidade da formação das universidades no Brasil, em que foram priorizados os grandes centros urbanos. Dessa forma, as desigualdades estão relacionadas ao quadro docente dessas instituições no que diz respeito à relação função docente/matrículas, formação e regime de trabalho:

- estão nas regiões norte e nordeste os índices mais elevados da relação entre a função docentes e as matrículas, chegando a 25,3 a maior relação, para a Universidade do Estado do Amapá, enquanto que nas regiões sul e sudeste este índice não ultrapassa 11,3;
- quanto à formação docente, viu-se a concentração de mestres e doutores se dá nas universidades do sul e sudeste chegando ao patamar de 93%, enquanto que, nas demais regiões, esse percentual não ultrapassa 68%;
- em relação ao regime de trabalho, essa situação pouco se altera, prevalecendo para as universidades do sul e sudeste a concentração do regime de dedicação exclusiva, enquanto para as demais do país o regime que prevalece é do tempo integral sem dedicação exclusiva.

Pode-se apreender que a UEPA não se encontra numa situação confortável em comparação ao conjunto de universidades estaduais. Embora tenha a seu favor um histórico de expansão, de implantação da carreira docente e de técnico administrativo, uma política de formação continuada sendo desenvolvida para os docentes, uma ampliação do quadro de docentes ao longo dos anos, os índices para os itens regime de trabalho e formação docente são muito baixos em relação ao número de docentes da instituição e em relação a outras instituições. A UEPA mantém-se com um excessivo quadro de professores temporários, cerca de 24%, e a maioria dos docentes efetivos não possui dedicação exclusiva, possui um quadro de mais de 30% de docentes sem titulação de mestre ou doutor.

Afora isso, as condições de trabalho e de remuneração dos docentes têm sido alvo de precarização e achatamento por força do intenso processo de contingenciamento desenvolvido pelo governo estadual. Efetivamente, não houve avanços no que diz respeito à autonomia financeira, o que tem deixado a universidade em condições precárias de funcionamento, dado o pouco investimento do estado.

Essas condições operam mudanças de ordem organizacional do trabalho docente que têm imputado aos professores processos de responsabilização, intensificação e precarização do trabalho docente. Nas Seções 4 e 5 desta Tese, foi possível analisar o contexto de realização deste trabalho na UEPA e identificar a ocorrência de políticas e práticas condicionadas pelas políticas de mercantilização do ensino superior que têm promovido a intensificação do trabalho docente. Destacam-se a seguir:

- A política de ajuste fiscal adotada nacionalmente, realizada também no Estado do Pará, que promoveu contenção dos gastos públicos e incidiu no financiamento do ensino superior, precarizando as condições de trabalho dos docentes e estagnando a ampliação do quadro docente na universidade, que não realiza concurso desde o ano de 2012;
- A falta de concurso público, somada às necessidades imperiosas de garantir o pleno funcionamento da instituição, levou à tomada de medidas por parte da gestão da universidade que alteraram a configuração da jornada docente, causando desequilíbrio na lotação entre os pilares universitários ensino, pesquisa e extensão, além de retirar o tempo para preparação de aulas;

- A política desenvolvida pelo Sistema CAPES de avaliação articulada ao *déficit* histórico da pós-graduação na região norte impulsiona os docentes ao acúmulo de demandas relacionadas à manutenção, ao ingresso e à permanência nos programas de pós-graduação na universidade, mesmo com os limites impostos pela resolução de lotação;
- A política de editais, tanto internos quanto das agências de fomento, que impulsiona a concorrência entre pares pelos recursos disponíveis, conduz os docentes ao produtivismo acadêmico;
- A política de contenção do regime de trabalho de TIDE aprovada por meio de resolução do CONSUN impôs concorrência entre docentes para o ingresso ao regime de trabalho, dando destaque para a produção científica sem que, para o desenvolvimento desta, sejam possibilitadas as efetivas condições;
- A agregação de atividades de complementação de renda, tais como bolsas de programas federais como UAB, PARFOR e PIBID, promove acúmulo de atividades aos docentes;
- A perspectiva gerencialista de administração da universidade ocasiona o acúmulo de tarefas aos docentes, que assumem cargos no âmbito das chefias, somados às atividades da docência que não diminuem, em contrapartida.

Estas políticas e medidas adotadas pela administração da UEPA atendem aos preceitos da política mais ampla para o ensino superior desenvolvida no Brasil. E trazem consequências ao tempo livre dos docentes, uma vez que:

- promovem o aumento da jornada de trabalho dos professores quando estes ultrapassam as horas diárias de trabalho e da jornada de 40 horas com atividades que não são computadas no PIT;
- impossibilitam os docentes a exercerem controle do seu tempo de trabalho quando estes passam a realizar tarefas docentes relacionadas ao ensino e à produção científica no ambiente doméstico, redimensionando a relação espaço-tempo de trabalho;
- ampliam o ritmo e o volume de trabalho por meio de acúmulo de atividades relacionadas às tarefas de projetos de ensino, pesquisa e extensão que não são computadas no PIT;

- ampliam o ritmo e o volume de trabalho quando assumem tarefas de ensino, como orientação acadêmica, acima do limite prescrito pelas normas institucionais em virtude da falta de docentes;
- direcionam o docente a assumir várias disciplinas no mesmo semestre, acarretando maior tempo para preparação de aulas nos tempos não previstos para o trabalho, como os fins de semana;
- causam a sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo livre legalmente regulamentado quando os docentes são conduzidos ao trabalho nas férias, seja pela necessidade de complementação de renda, seja pela necessidade de cumprimento de prazos.

Todas as situações mencionadas apontam para a confirmação da hipótese inicial, transformando-a em Tese, *o docente não mais, ou pouco, controla o tempo de trabalho, extrapolando a carga horária a ele destinada, o que favorece a entrada deste em outras esferas e espaços da vida social, como a casa, os fins de semana e até mesmo as férias (tempos livres regulamentados). O ritmo de trabalho aumentou, e o controle do trabalhador docente pela instituição onde atua passou a ser maior, em consequência, o tempo livre é usurpado gradativamente do docente, fazendo com que este pouco usufrua de outras atividades de livre escolha.*

Esta afirmativa também se confirma quando os dados da base empírica revelam a redução do tempo livre, regulamentado em férias e fins de semana, dos docentes e quando estes discorrem sobre atividades realizadas no tempo livre. Verificou-se que estas atividades estão restritas ao descanso ou às atividades de reposição ou que pouco exigem dispêndio de energia corporal. As atividades prevalentes entre os docentes foram: dormir, descansar e ver televisão. Enquanto que outras relacionadas ao acesso do *“que se convencionou chamar de cultura”* pouco foram citadas pelos docentes. Este dado leva a crer que os docentes da UEPA vêm gradativamente perdendo *“o direito ao gozo do tempo livre para uma atividade livre”*.

Diante do exposto, conclui-se que os objetivos propostos nesse estudo foram alcançados, embora alguns questionamentos que surgiram durante a pesquisa ainda precisem ser melhor analisados e remetidos a novas investigações. Permanecem não revelados os mecanismos de efetivação na UEPA, assim como a proporção deles no que diz respeito ao vínculo entre produção de conhecimento e mercado

empresarial. Embora tenha ocorrido indício dessa relação em alguns momentos da pesquisa de campo, não foi possível, pelo tempo disponível para finalização do estudo, chegar a maiores detalhamentos.

Também merece atenção o processo de organização política dos docentes, pois, muito embora tenha registro histórico de muitas conquistas trabalhistas por meio da organização do movimento docente, as respostas aos questionários não indicaram este elemento de organização coletiva como mecanismo estratégico para superação dos problemas enfrentados pela categoria no que diz respeito à perda do tempo livre.

Esta última assertiva conduz à reflexão sobre o processo de alienação por que passam professores mediante a intensificação do trabalho, questão que merece investigação tendo como elementos de análise os processos de sobreimplicação e captura de subjetividades que este estudo não teve como dimensionar e que pode sinalizar para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Neusa. *As universidades estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2007.

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira. *Cadernos ANDES*. Nº 2 (1981). 4ª ed. Brasília, 2013.

_____. 2016b. *Dilma sanciona lei que aprofunda privatização de ciência e tecnologia*. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7926>>. Acessado em: 20 ago. 2017.

_____. Relatório do *XIV Encontro Nacional das IEES/IMES*. Brasília, 2016a. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-setor.andes?id=2>> Acesso em: 17/12/2016.

_____. 2015c. *Adesão automática ao Funpresp é inconstitucional*. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7862>>. Acessado em: 20 ago. 2017.

_____. Relatório da Reunião do Setor das IEES/IMES. Brasília, 2015b. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-setor.andes?id=2>> Acesso em: 17/12/2016.

_____. *Relatório do Seminário Nacional sobre Federalização e Financiamento das IEES/IMES*. Brasília, 2015a. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-setor.andes?id=2>> Acesso em: 17/12/2016.

_____. *Relatório do Seminário Nacional sobre Financiamento das IEES/IMES*. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-setor.andes?id=2>> Acesso em: 17/12/2016.

_____. *Relatório do XII Encontro Nacional das IEES/IMES*. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-setor.andes?id=2>> Acesso em: 17/12/2016.

_____. *Relatório do XI Encontro Nacional das IEES/IMES*. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-setor.andes?id=2>> Acesso em: 17/12/2016.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7.ed. Campinas, SP: Cortez, 2000.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Orgs.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009a.

_____. *Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009b.

_____. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas teses para discussão. In: BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis. *Representações do lúdico*. Campinas: Autores Associados, 2001.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n.107, p.349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 11/10/2012.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Notícias. SITIO. Disponível em : <https://www.asduerj.org.br/> Acessado em: 01/11/2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O campo global da educação superior, as organizações internacionais e a hegemonia mercadorizante. In: OLIVEIRA, D.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p.117-145.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: jun. 1995.

BATISTA, V. M. G. *Universidade pública - “natureza burocrática” e variáveis que interferem na eficiência dos processos de trabalho: Um estudo da Universidade do Estado do Pará.* 01/12/2010 114 f. Profissionalizante em Planejamento e Políticas Públicas Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

BEHRING, E. R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “*Reféns da produtividade*” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-Graduação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf> >. Acesso em: dez. 2007.

BOSI, A. P. A Precarização do Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.101, p.1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Aprova a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Publicada no D.O.U. nº 48, 23/12/1996.

_____. Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.887.htm>. Acesso em 8/07/2017

_____. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 1. Texto retificado em 16 de março de 2005, no Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 08/06/2017

_____. Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 maio 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12618.htm>. Acesso em: 09/06/2017

_____. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em: 08/06/2017

BRAMANTE, A.C. Qualidade no gerenciamento do lazer. In: BRUHNS, H. T. (Org.). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p.21-38.

CAMPOS, F. J. S. *Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior*. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CAPES. *Dados quantitativos de programas recomendados e reconhecidos*. Brasília, 2017, Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/informacoes_programa/informacoesPrograma.jsf> Acesso em 27/02/2017.

CARVALHO, A.; PINHEIRO, S. SINDUEPA: 15 anos de história. In: SINDUEPA. SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO PARÁ. *SINDUEPA Informa*, Ano 1, Edição 02, Março de 2016. Disponível em: <https://issuu.com/aguinaldocabano/docs/sinduepa_final_curvas_mar__o_2016_2>. Acessado em: Set. 2017.

CARVALHO, C. H. A. Mapeamento do financiamento à educação superior estadual no Brasil: da vinculação de recursos e da evolução dos gastos com pessoal, custeio

e investimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/Br, 22., 2014, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2014. p.9-26. Disponível em: <http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf> Acesso em: 31/01/2017.

CHAVES, V. L. J. Carreira do magistério superior público federal. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/217.pdf>>. Acessado em: 04/07/2017

CHAVES, V. L. J.; GEMAQUE, R. O. Políticas públicas de financiamento da educação superior brasileira. In: NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. L. J. (Orgs.). *Política da expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011. p.135-150.

CHESNAIS, François. Apresentação à edição brasileira. In: _____ (Org.). *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 17-24

CNPq. *Bolsas em Curso*, 2017. Disponível em: <http://plsqli1.cnpq.br/divulg/RESULTADO_PQ_102003.curso?f_inst_uf=TO#BUSCA>. Acessado em 30/10/2017.

COSTA, P. L. S.; MIRANDA, M. R. F. A. *Educação superior e desenvolvimento no estado da Bahia: um estudo sobre as universidades estaduais baianas*. II Conferência de Desenvolvimento (CODE), Anais, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo22.pdf>> Acesso em: 30/08/2016

COUTINHO, C.N. A hegemonia da pequena política. OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RISEK, Cibele. (Orgs). *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-43.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O ensino superior no octênio FHC. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 14/01/2017

CUNHA, Newton. *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUSTODIO, M. L. *et al.* O Lazer e o reino da liberdade. *Licere*, Belo Horizonte, v.12, n.4, dez./2009.

DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE MASI, Domenico. *Desenvolvimento sem trabalho*. 2.ed. São Paulo: Esfera, 1999.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS ESTATÍSTICOS E SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Nota Técnica. *O tempo de trabalho no Brasil: o negociado e o não negociado*. São Paulo, n. 105, nov, 2011. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2011/notaTec105clausulasJornada.pdf>> Acesso em: 08/01/2017

_____. Nota Técnica. Redução da jornada de trabalho: um aluta do passado, presente e futuro. São Paulo, n.87, abril, 2010. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2010/notatec87ReducaoJornadaTrabalho.pdf>> Acesso em: 08/01/2017.

_____. Financiamento das IEES/IMES. Brasília, set, 2013. Slide apresentado no XI Encontro Nacional das IEES/IMES do ANDES-SN. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/secretaria/setores/XI_ENCONTRO_DO_SETOR_DAS_IEES_IMES/Apresentacoes/> Acesso em: 22/02/2017

DOURADO, L.F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 14/01/2017.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Dühring*; 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

FARIAS, L. M. *O Trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA*. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FARIAS JÚNIOR, R. S. *A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

FERREIRA, L. R. *O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2015.

FONSECA, Z. V. D. *A Escola Cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997- 2004)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

FRANCO, M. E. D. *et al.* Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. In: *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande-MS, n.30, p.117-139, jul./dez. 2010.

FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 13/09/2017.

GUIMARÃES, A. R. *Trabalho Docente Universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Para entender o capital. Livro I*. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Novembro/2016

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 15/01/2017.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2013*. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessado em 16/07/2017.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. De Célia Neves e Alderico Toríbio. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Constituição Histórica do processo de trabalho docente*. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002. p.145-176.

LEITE, M. P. Qualificação, desemprego e empregabilidade. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, v.11, n.1, jan/mar 1997, p.64-69. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n01/v11n01_07.pdf> Acesso em: 26/01/2017.

LIMA, K. Educação à Distância ou à Distância da Educação? In: *Universidade e Sociedade*. Ano XVI, nº 39, Fev, 2007, p.81-91.

LUCCHESI, M. *Universidades Estaduais Paulistas: breve história em perspectiva comparada*, 2015. Disponível em:

<<http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab042.pdf>> Acesso em: 30/08/2016.

MAIA, M. Z. B. Política de expansão da universidade pública na Amazônia por meio da Ead – O caso da UNITINS. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008.

MANCIBO, D. Trabalho Docente na Educação Superior: problematizando as lutas. In: DAL ROSSO, Sadi. *Associativismo e Sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/16710028-Associativismo-e-sindicalismo-em-educacao-organizacao-e-lutas.html>> Acesso em: 09/01/2017

_____. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 74- 80. UERJ, RJ. 2007.

_____. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, v.23, n.2, p.73- 91, 2010.

_____. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. Reflexões sobre a pós-graduação no Brasil: novos rumos e o pragmatismo como fundamento. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008.

MANCIBO, D. et al. Tempos diferentes e condensados: contradição público-privado e modalidades do estatal em reformas da educação superior. In: MANCIBO, D. et al. (Orgs.). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009. p.7-16.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MANCIBO, D.; VALE, A. A do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.20, n.60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acessado em: 15/06/2017.

MARANHÃO. *Constituição* (1989). CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 69 de 12/02/2014. Disponível em: <<http://www.stc.ma.gov.br/files/2013/03/CONSTITUI%C3%87%C3%83O-DO->

ESTADO-DO-MARANH%C3%83O_atualizada_at%C3%A9_emenda69.pdf> Acesso: 01/02/2017.

MARCASSA, Luciana. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na Cidade de São Paulo (1888-1935)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e Humanização*. 2.ed.Campinas: Papyrus, 1995.

MARTINEZ, D. Trabajo docente en la educacion superior nuevos sentidos: nuevos sujetos. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires. *Nuevas regulaciones em América Latina*. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Deolidia%20Martinez.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

MARX, K. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B.Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. *Capítulo VI inédito de O capital*. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. *O capital: crítica da economia política V.1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *O capital: crítica da economia política V.1*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro III, V.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a.

_____. *Para a crítica da filosofia do direito de Hegel*. Covilhã: Textos Clássicos, LusoSofia, 2008b.

MASCARENHAS, Fernando. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, Valquíria (Org). *Dialética do Lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p.75-103.

_____. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. 2005. 307f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAUÉS, O.C.; SOUZA, M.B. *Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos a formação*. Revista Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2946>>. Acessado em: 20 jul. 2017.

MAUÉS, O. C. *A Política de Educação Superior para a Formação e o Trabalho Docente: A Nova Regulação Educacional*. In: 31^a. Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. RIO DE JANEIRO: ANPED, 2008.

_____. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p.141-160, 2010. Editora UFPR.

_____. *A universidade e o trabalho docente: as demandas postas a partir de uma nova lógica*. In: XXIII Simpósio Brasileiro / V Congresso Luso-Brasileiro / I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Niterói, RJ: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

_____. Profissão e Trabalho Docente em Tempos de Reforma da Educação superior. In: GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. (Orgs.). *Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em Questão*. Belém: CEJUP, 2006.

_____. Trabalho docente na educação superior. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/217.pdf>>. Acessado em: 04/07/2017

MAZZILLI, SUELI. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770>>. Acessado em: 09/10/2017.

MEDEIROS, L.G.M. *O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

_____. Os caminhos da Educação à Distância na UFPA. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, L. W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

MIRANDA, K. *O trabalho docente na acumulação flexível*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Caxambu (MG), 2005). Anais... Gt. 09. 2006a. 1 CD-ROM. Disponível em: Acesso em: 07 Jan 2018.

MONTE, E. D. *Trabalho Docente na Educação à Distância: a UFPA como expressão do fenômeno*. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

_____. *Análise do plano de carreira docente da UEPA 1997-2006*. Apresentação. Power Point. In: Colóquio Carreira Docente na UEPA: a proposta de PCCR em debate. SINDUEPA. Novembro, 2014.

MONTE, E. D.; RIBEIRO, G. S. *Impasses e desafios da política de carreira docente na Universidade do Estado do Pará*. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas. 8. São Luís, 2017. Anais... JOINPP: UFMA, 2017.

MORETTI, V. D. A teoria do valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: PARO, V. (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006. v. único, p. 179-189.

MOTA JÚNIOR, W. P. da. *Os impactos do sistema 'CAPES' de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação : O caso da UFPA*. 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

NAVARRO, V. L. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILHA, Valquíria (Org.). *Dialética do Lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p.50-74.

NETTO, José P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, T. J. A. M.; FERRO, M. A. *História da Universidade Estadual do Piauí: origem e expansão*. VII Congresso Brasileiro de História da Educação, GT 07, UFMT, Cuiabá-MT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVA%20S/HISTORIA%20DA%20UNIVERSIDADE%20ESTADUAL%20DO%20PIAUI.pdf>> Acesso em: 30/08/2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Panorama Laboral 2016*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima/Peru, 2016.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11/10/2012

_____. 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.13-37.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de Educação Básica: empregabilidade e equidade social. IN: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, Marisa R. T.

(Orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.69-94.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 06/07/2017.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. F. O trabalho docente na educação básica no estado do Pará: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, O. C. *et al.* (Orgs). *O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Francisco. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs). *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010.

PADILHA, V. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea, 2000.

_____. (Org.). *Dialética do Lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.

PAES, Renata. *Verbas do Legislativo ampliam estrutura da UEPA*. Disponível em: <<http://www.uepa.br/pt-br/noticias/verbas-do-legislativo-ampliam-estrutura-da-uepa>> Acesso em: 27/01/2017.

PARÁ. Governador (1995-1998: Almir Gabriel). *Mensagem à Assembléia Legislativa*: apresentada em 22 de fevereiro de 1999. Belém, 1999.

PARÁ. Lei n. 6.065, de 10 de agosto de 1997. Diário Oficial do Estado do Pará. n. 28.519. Ano CVI -107^a da Republica. Caderno 2. p. 01-07. Belém. 1997.

PARÁ. Lei n. 6.839, de 15 de março de 2006. Diário Oficial do Estado do Pará. n. 30.643. Ano CXIV -116^a da Republica. Caderno 1. p. 03-09. Belém. 2006.

PARANÁ. *Constituição* (1989). CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 34 de 18/11/2014.

PEIXOTO, E. *Estudos do Lazer no Brasil: apropriação das obras de Marx e Engels*. 2007a. 362f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p.332-346, abr2011.

_____. Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) séculos XX e XXI – alguns apontamentos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 561-586, maio/ago. 2007b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11/10/2012

PICANÇO, Vera Lúcia Lameira; FROTA, Francisco Horácio da Silva Frota. *Interiorização da Universidade do Estado do Pará: Um estudo do campus Santarem*. Conhecer: Debate entre o Público e o Privado, v. 2, p. 204-232, 2012. Disponível em:

<<http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate&page=article&op=view&path%5B%5D=532>>. Acessado em: 04/05/2017.

PRIEB, S. A. M.; CARCANHOLO, R. O trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, R. (Org.). *Capital: essência e aparência*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p.147-161.

RED ESTRADO. *Apresentação*. Disponível em:

<http://redeestrado.org/?page_id=10>. Acessado em: 03/07/2017

REIS, M. I. A. *Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2009.

REIS, T.F.A.T. *et al.* Política de expansão e financiamento da educação superior nas universidades estaduais: um estudo de caso da Universidade do estado do Pará. In: CHAVES, V.L.J.; MAUÉS, O. C; HAGE, S.M (Orgs). *Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. – (Série Educação gera, educação superior e formação continuada do educador)

RIBEIRO, C. V. S.; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 97-117, Outubro-Dezembro, 2016.

RIBEIRO, Giselle dos Santos; MONTE, Emerson Duarte. Política de carreira docente na Universidade do Estado do Pará (UEPA) de 1997 a 2012: estruturação, processos de luta e perspectivas. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas. 7. São Luís, 2015. Anais... JOINPP: UFMA, 2015.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. Introdução. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RODRÍGUEZ, Margarida Victoria; MARTINS, Liliana Gonzaga de Azevedo. As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: massificação ou democratização da educação brasileira? *Revista de Educação*, v. 8, n. 8, 2005.

RONDÔNIA. *Constituição* (1989). CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA. Promulgada em 28 de setembro de 1989. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 118/2016.

SÁ, Kátia Oliver de. *Lazer, Trabalho e Educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil*. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

_____. *Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades da pós-graduação e graduação em Educação Física*. 2008. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

SANTOS, Milton. *A cidade como centro da região: definições e métodos de avaliação da centralidade*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1959.

SAMPAIO, H.; BALBACHEVSKY, E.; PEÑALOZA, V. *Universidades Estaduais no Brasil: características institucionais*. NUPES, USP, 1998. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9804.pdf>> Acesso em : 29/08/2016.

SAMPAIO JR., P. de A. *A dança Imóvel e os impasses da Transição*. Revista ADUSP. Disponível em: <<http://www.ivanvalente.com.br>>. Acesso em: 04 nov 2017.

SANTOS, S. J. O. *O controle interno como política pública na gestão do estado do Pará com enfoque em instituição estadual de ensino superior*. 01/11/2010 120 f. Profissionalizante em Planejamento e Políticas Públicas Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

SÃO PAULO (Estado). *Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2017*. Lei Nº 16.291 de 20 de julho de 2016. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2017. Disponível em: <http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/LDO_2017.pdf> Acesso em: 06/02/2017

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Boletim SINDUNESPAR. nº 3, Curitiba/PR, SET, 2017.

SGUISSARDI, V. A universidade, neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D; FÁVERO, M. L. A. (Orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p.33-52.

_____. Educação Superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008.

_____. *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012*. Mimeo. Piracicaba. 2014.

_____. *Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V., SILVA JR., J. R. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ANELLI JÚNIOR, Luiz C; MANCEBO, Deise . *O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente*. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 8, p. 106-118, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1016>>. Acesso em 20 set 2017.

_____. O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas – intensificação e precarização de sua atividade. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008.

SINDIFISCO. SINDICATO DOS SERVIDORES DO FISCO ESTADUAL DO PARÁ. *Fisco pressiona deputados na Alepa*, 2016. Disponível em: <<http://sindifisco-pa.org.br/fisco-pressiona-deputados-na-alepa/>>. Acessado em: 05 ago. 2017.

SINDUEPA. SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO PARÁ. *Ata da Assembleia Geral dos Docentes da UEPA*. 02 de Março de 2016, Belém, 2016.

_____. *Detalhamento da Pauta de Reivindicação 2015*. 13 de Abril de 2015, Belém, 2015.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, A. L. A reforma decretada: tendências e perspectivas para a educação superior pública brasileira. In: NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. L. J. *Política de expansão superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011. p.103-120.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações*. V.II. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro V

TAVARES, A. L. S. *A precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1985. (Coleção Teoria e História)

TUMOLO, P. S. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN6%20TUMOLO,%20P.%20FONTANA,%20K.%20B..pdf>>. Acesso dez 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2005- 2014*. Belém, PA: UEPA, 2007.

_____. CONSELHO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO. Resolução n. 2.339, de 24 de agosto de 2011. Aprova os Critérios Adotados no Processo de Distribuição da Jornada de Trabalho dos Docentes da Universidade do Estado do Pará. Belém, PA: UEPA, 2011.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016/2025. Organizado pela Comissão de Elaboração do PDI, Belém: UEPA, 2017. Disponível em: <www.uepa.br/sites/default/files/pdiuepa.pdf>. Acessado em: 10/09/2017

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017/2027*. Organizado pela Comissão de Elaboração do PDI, Belém: UEPA, 2015. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf>. Acessado em: 10/09/2017

_____. *Relatório acadêmico e social de gestão 2008/2009-2013*. Disponível em: <https://issuu.com/ascom.uepa/docs/relatorio_de_gestao_leitura_corrigido>. Acessado em: 22/08/2017

_____. *Relatório de gestão 2004/2007-2008*. Disponível em: <https://issuu.com/jorgesa10/docs/relatorio_2004-2007_paginas_individuais?documentId=081124211055-409b01c694f04860969f358c5279cea7&layout=white>.

_____. Programa de apoio e desenvolvimento às atividades de extensão: histórico, ações e registro. Período: 2008 -2013. 2017. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/proex/index.php/programa-de-apoio-e-desenvolvimento-as-atividades-de-extensao-chamadas>>. Acessado em: 02/08/2017

VALE, A. A. do; MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior: análises a partir da Redestrado. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n.30, p.183-201, jul./dez. 2010.

VIEIRA, S. L. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. de. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS,
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ portador (a) da carteira de identidade N° _____ telefone () _____ declaro, por meio deste termo, que concordei em participar, como sujeito docente, da pesquisa intitulada “TRABALHO DOCENTE E TEMPO LIVRE NO CAPITALISMO: implicações da intensificação do trabalho docente no ensino superior ao gozo do tempo livre do trabalhador docente”, desenvolvida pela Professora Zaira Valeska Dantas da Fonseca, acadêmica do curso de Doutorado em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – Iced/UFPA e orientada pela Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente – Gestrado/UFPA.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que visa analisar as repercussões das políticas públicas no trabalho dos docentes da UEPA, identificando as possíveis interferências no tempo livre desse profissional. Confirmando que estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato. Minha colaboração se fará por meio de resposta ao questionário enviado por email.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei retirar minha participação a qualquer momento da investigação. Contato: Universidade Federal do Pará – Instituto de Ciências da Educação, SL. 213 altos. Av. Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário José da Silveira Neto. Campus Profissional, Belém – PA. Email: pesquisadoutorado.zairafonseca@gmail.com Tel: 98134-7413/3232-0130

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante



APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS,
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE



Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é o instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada: "Trabalho docente e tempo livre no capitalismo: implicações da intensificação do trabalho docente no ensino superior ao gozo do tempo livre do trabalhador docente". Estudo que está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, sob a responsabilidade da acadêmica Zaira Valeska Dantas da Fonseca e sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Olgaíses Maués.

Seguem abaixo algumas orientações para facilitar o preenchimento deste instrumento:

- a) O questionário possui 36 questões, sendo estas abertas e fechadas. Em relação às perguntas abertas despreze a quantidade de linhas expostas e utilize quantas considerar necessárias para a sua resposta;
- b) Fique atento (a) ao comando das questões fechadas, por vezes poderá assinalar um ou mais itens ou assinalar todos os itens de acordo com as opções encaminhadas;
- c) Não há necessidade de identificação;
- d) Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois, as questões apresentadas são fundamentais para o alcance dos objetivos da investigação e poderão contribuir para a análise da realidade do trabalho docente na UEPA;
- e) Em caso de dúvidas acerca do preenchimento do questionário, sinta-se à vontade para esclarecê-las junto à pesquisadora a qualquer momento;
- f) Pedimos a sua colaboração para devolver o questionário **no prazo de 12 de setembro de 2016**. A devolução poderá ser feita para o email: pesquisadoutorado.zairafonseca@gmail.com ou diretamente em mãos da pesquisadora em dia, hora e local a ser informado à mesma.

Agradecemos antecipadamente sua participação na pesquisa.

Atenciosamente,
 Zaira Valeska Dantas da Fonseca
 Tel: 98134-7413/3232-0130

QUESTIONÁRIO

I - IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. () Masculino 1.2. () Feminino
- 2. Qual é a sua idade?** _____
- 3. Qual seu estado civil?**
- 3.1. () Solteiro (a) 3.3. () Divorciado(a) 3.5. () Viúvo (a)
- 3.2. () Casado (a) 3.4. () Separado (a) 3.6. () União Estável
- 4. Você tem filhos?**
- 4.1. () Não 4.2. () Sim

5. Qual a idade de seus filhos? (Distribuir a quantidade de acordo com as faixas etárias abaixo)

- 5.1. 0 a 3 anos: _____ 5.2. 4 a 6 anos: _____ 5.3. 7 a 14 anos: _____
 5.4. 15 a 19 anos: _____ 5.5. acima de 19 anos: _____

6. Qual a sua formação acadêmica inicial? _____

7. Qual o seu maior nível de escolaridade? Especifique o curso e o ano de conclusão.

7.1. Especialização : _____

7.2. Mestrado: _____

7.3. Doutorado: _____

7.4. Pós-Doutorado: _____

8. Ano de ingresso na UEPA? _____

9. Regime de Trabalho

9.1. () 40h 9.2. () 40h DE

10. Em que departamento está lotado (a)? _____

11. Município ou região para qual prestou concurso: _____

12. Municípios ou regiões em que atua no momento:

13. Cursos em que já atuou e atua no momento?

14. Você possui outro vínculo empregatício ou exerce alguma atividade remunerada em outra instituição?

15.1 () Não 15.2. () Sim:

Especifique o tipo de atividade desenvolvida.

II – QUANTO AOS ASPECTOS DO TRABALHO DOCENTE:

16. Quais atividades específicas você executa? (Marque todas que desenvolve atualmente)

16.1. () Ensino da graduação

16.2. () Ensino da pós-graduação lato sensu

16.3. () Ensino da pós-graduação Stricto- Sensu

16.4. () Coordenação/participação em projeto de ensino/extensão

16.5. () Coordenação/participação em projeto de pesquisa

16.6. () Gestão. Especifique: _____

16.7. () Representação Colegiada: _____

16.8. () Outras. Especifique: _____

17. Qual a carga horária semanal está lotado (a) atualmente na UEPA? Distribua as faixas de pesquisa e extensão conforme você considera desenvolver:

17.1. Ensino: _____ 17.2. Pesquisa: _____ 17.3. Extensão:

17.4. Gestão: _____ 17.5. Representação Colegiada: _____

17.6. Outras: _____

18. Quais dessas atividades você considera que exigem mais do seu tempo diário? (Marque até três)

- 18.1. () Ensino da graduação
 18.2. () Ensino da pós-graduação lato sensu
 18.3. () Ensino da pós-graduação Stricto- Sensu
 18.4. () Coordenação/participação em projeto de ensino/extensão
 18.5. () Coordenação/participação em projeto de pesquisa
 18.6. () Gestão. Especifique: _____
 18.7. () Representação Colegiada: _____
 18.8. () Outras. Especifique: _____

19. Durante suas atividades como docente na UEPA, qual(is) a(s) tarefa(s), das atividades assinaladas na questão anterior, que julga lhe exigir mais tempo de trabalho e porquê?

20. Tem o costume de exceder sua carga horária de trabalho durante as atividades diárias?

- 20.1 () Sempre Raramente
 20.2 () Frequentemente
 20.3 ()
 20.4 () Nunca

21. Quais os motivos você considera serem a causa de você exceder sua carga horária de trabalho? (Marque até três)

- 21.1. () Excesso de alunos em sala de aula
 21.2. () Quadro docente insuficiente para a demanda da universidade
 21.3. () Possuir mais de um vínculo empregatício
 21.4. () Aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos
 21.5. () Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, dentre outros.)
 21.6. () Aumento das exigências sobre sua produção acadêmica
 21.7. () Distribuição inadequada da carga horária entre ensino-pesquisa-extensão em função das normas de lotação da universidade
 21.8. () Outras. Especifique: _____

22. Você costuma realizar atividades de trabalho em casa durante a semana (dias úteis)?

- 22.1 () Sempre Raramente
 22.2 () Frequentemente
 22.3 ()
 22.4 () Nunca (Vá para questão 24)

23. Quantas horas semanais (dias úteis) você dedica, em casa, a essas atividades?

- 23.1. () Até 1 hora
 23.2. () Mais de 1 hora até 2 horas
 23.3. () Mais de 2 horas até 4 horas
 23.4. () Mais de 4 horas até 6 horas
 23.5. () Mais de 6 horas até 8 horas
 23.6. () Mais de 8 horas

24. Costuma trabalhar durante o fim de semana em atividades relacionadas às suas responsabilidades como docente na UEPA?

- 24.1 () Sempre
Raramente
- 24.2 () Frequentemente
- 24.3 ()
Raramente
- 24.4 () Nunca (Vá para questão 27)

25. Quantas horas costuma destinar no fim de semana para realização de atividades relacionadas às suas responsabilidades como docente na UEPA? (assinalar a quantidade de horas conforme o dia da semana)

Tempo	Sábado	Domingo
25.1 . Até 1 hora		
25.2. Mais de 1 hora até 2 horas		
25.3. Mais de 2 horas até 4 horas		
25.4 Mais de 4 horas até 6 horas		
25.5 Mais de 6 horas até 8 horas		
25.6 Mais de 8 horas		

26. Quais atividades de trabalho mais lhe ocupam no fim de semana? (Marque até três)

- 26.1. () Produção Acadêmica (artigos, relatórios de pesquisa, relatórios de projetos de ensino/extensão, produção de trabalhos para eventos, etc)
- 26.2. () Planejamento e elaboração das atividades de ensino
- 26.3. () Leitura e Correção de atividades acadêmicas dos alunos (trabalhos acadêmicos, TCC, Dissertação, etc...)
- 26.4. () Orientação de TCC e Dissertação
- 26.5. () Análise e emissão de pareceres
- 26.6. () Acompanhamento dos alunos na execução de projetos de ensino/pesquisa/extensão
- 26.7. () Outras. Especifique:
-

27. Você realiza atividades relacionadas ao seu trabalho na UEPA durante suas férias?

- 27.1 () Sempre
Raramente
- 27.2 () Frequentemente
- 27.3 ()
Raramente
- 27.4 () Nunca (Vá para a questão 31)

28. Quantos dias das suas férias foram comprometidos por atividades relacionadas ao seu trabalho na UEPA nos últimos 3 anos?

- 28.1. () De 7 a 10 dias
- 28.2. () De 10 dias à 15 dias
- 28.3. () De 15 à 20 dias
- 28.3. () De 20 a 30 dias

29. Quais atividades relacionadas ao seu trabalho na UEPA mais lhe ocupam durante as férias? (Marque até três)

- 29.1. () Produção Acadêmica (artigos, relatórios de pesquisa, relatórios de projetos de ensino/extensão, produção de trabalhos para eventos, elaboração de projetos, etc.)
- 29.2. () Ensino na Graduação

- 29.3. () Ensino na Pós-graduação
 29.4. () Orientação de TCC, Dissertação e teses
 29.5. () Coordenação e/ou execução de projetos de ensino/pesquisa/extensão
 29.6. () Participação em eventos científicos
 29.7. () Análise e emissão de pareceres técnicos
 29.8. () Outras. Especifique:
-

30. Quais motivos você atribui para o fato de realizar essas atividades de trabalho docente durante suas férias? (Marque até três)

- 30.1. () Necessidade de complementação salarial
 30.2. () Necessidade de cumprimento de prazos estabelecidos pelas instituições de fomento
 30.3. () Projetos específicos da IES que ocorrem no período das férias
 30.4. () Aproveitamento do tempo para formação continuada
 30.5. () Necessidade de melhorar índices pessoais de produtividade
 30.6. () Necessidade de melhorar índices de produtividade de programa de pós-graduação
 30.7. () Outros. Especifique:
-

III – QUANTO AO SEU TEMPO LIVRE

31. Quais atividades NÃO relacionadas ao trabalho docente na UEPA costuma realizar no tempo livre: (Responder com uma das opções para cada item enunciado abaixo na tabela)

Opções	Resposta
1. Sempre Raramente 4. Nunca 2. Frequentemente 3.	
31.1. Afazeres Domésticos	
31.2. Acompanhamento e orientação de atividades relacionadas aos filhos ou pais	
31.3. Atividades de Lazer	
31.4. Atividades de formação	
31.5. Cuidar de mim	
31.6. Outras. Especificar:	

32. Quais atividades você realizou nos últimos 24 meses no seu tempo livre: (Responder com uma das opções para cada item enunciado abaixo na tabela)

Opções	Resposta
1. Sempre Raramente 4. Nunca 2. Frequentemente 3.	
32.1. Descansar	
32.2. Dormir	
32.3. Ver televisão	

32.4. Ler	
32.5. Atividades Físicas e esportivas	
32.6. Ir ao cinema	
32.7. Ir a festas, bares	
32.8. Ir ao teatro	
32.9. Viagens	
32.10. Atividades Lúdicas (jogos, entretenimento, etc)	
32.11. Passeios (Parques, Praças, Balneários, etc.)	
32.12. Outras. Especifique:	

33. Você se sente satisfeito (a) com a forma como usufrui atualmente o seu tempo livre? Justifique:

34. Em relação aos enunciados, qual seu grau de concordância? (Responder com uma das opções para cada item enunciado abaixo na tabela)

Opções	Resposta
1. Concordo Parcialmente Indiferente	
2. Concordo 3. Discordo 4.	
34.1. Nos últimos anos meu trabalho ultrapassa as fronteiras do <i>campus</i> afetando meu cotidiano familiar	
34.2. Considero difícil na atualidade exercer controle sobre o meu tempo de trabalho e não-trabalho	
34.3. Minhas motivações para exceder o tempo de trabalho estão relacionadas ao nível de exigência dos sistemas de avaliação	
34.4. Considero natural que à medida que avançamos na carreira, como professores-pesquisadores, a intensidade do trabalho aumente bastante. É uma questão de escolha individual.	
34.5. Abro mão do meu tempo livre porque sinto que realizo um trabalho que é socialmente valorizado	
34.6. Eu sacrifico meu tempo pessoal porque me vejo como uma pessoa que tem papel importante para o crescimento da universidade e formação dos alunos	
34.7. Procuro ser disciplinado (a) e não permito que o meu tempo de trabalho	

interfira no meu cotidiano familiar e pessoal.	
34.8. Não me sinto sacrificado(a) por trabalhar nos fins de semana, me acostumei a reservar um tempo para o trabalho e para o lazer	
34.9. Considero que o grau de excesso de trabalho ocorre em virtude da competitividade que está presente no trabalho universitário dos professores	

Esclarecimentos (utilize este espaço caso sinta necessidade de esclarecer os itens em que assinalou concordância parcial, discordância e indiferença)

35. Na sua concepção, a organização do trabalho docente na UEPA (PCCS, condições de trabalho, dentre outras) implica no usufruto de seu tempo livre? Justifique

36. Que/ais estratégia/s você avalia necessária/s para que o tempo livre (tempo de não-trabalho) do docente da UEPA possa ser garantido para o seu usufruto com qualidade?
