



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMÔNE DE OLIVEIRA ALENCAR

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR DESENVOLVIDO
NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE (IEAA) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)**

Manaus – AM
2018

SIMÔNE DE OLIVEIRA ALENCAR

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR DESENVOLVIDO
NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE (IEAA) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Manaus – AM
2018

A368p Alencar, Simône de Oliveira
A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) / Simône de Oliveira Alencar. 2018
179 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Precarização. 2. Trabalho Docente . 3. Parfor. 4. Expansão. 5. Intensificação. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

SIMÔNE DE OLIVEIRA ALENCAR

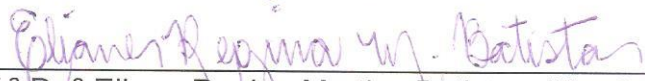
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR
DESENVOLVIDO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E
AMBIENTE (IEAA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do
título de Doutor em Educação. Na Linha 2 – Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Regional.

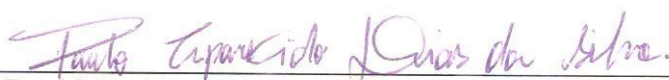
Aprovada em 11 de Outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas


Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Martins Batista – Membro
Universidade Federal do Amazonas


Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira – Membro
Universidade Federal do Amazonas


Prof.^o Dr. Paulo Aparecido Dias da Silva – Membro
Universidade Federal de Rondônia


Prof.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Dedico esse trabalho a quem vivenciou todos os sabores e dissabores comigo nesse processo, meu amigo, companheiro de todas as horas, esposo e meu amor, Margenaldo Tavares de Sá.

Ao meu pai, (in memoriam) José de O. Alencar.

À minha mãe, Maria de O. Alencar.

Aos meus filhos: Jhonathan Alencar, Paulo Jhovanne Alencar, Thainã Alencar e de modo especial, à minha pequena Marissi Vitória Alencar de Sá, que mesmo em sua meninice, conduziu-se com a maturidade de um adulto.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, fonte de toda sabedoria e de todo poder.

À minha querida Orientadora, Prof.^a Dr.^a Arminda R. B. Mourão pela acolhida à tese e à minha pessoa, pelo seu carinho com profissionalismo e pelo seu compromisso com a Universidade Pública.

Às Professoras Doutoras: Maria Almerinda, Maria das Graças, Rosa Brito, Selma Baçal, Valéria Weigel, as quais marcaram-me positivamente.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) e ao Colegiado de Pedagogia do IEAA, pela anuência e apoio à minha liberação para essa qualificação profissional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas – FAPPEAM, pela bolsa de estudo concedida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao Programa PPGE/UFAM.

Aos professores que participaram desta pesquisa, tornando possível a sua realização.

Aos estudantes do curso de Pedagogia do PARFOR desenvolvido no IEAA.

Ao corpo administrativo do IEAA, de modo particular, ao Diretor do Instituto, Luciano A. S. Rohleder, ao Celso Pinto Lobato e ao José Cezar Frozzi que sempre me auxiliaram quando precisei.

Aos meus colegas do Curso de Doutorado: Ana, Carlos, Cristina, Elenise, Elciclei, Emerson, Flávia, Janilce, Jocicleia, Marly, Margareth, Osmarina, Rita, Sérgio, Trindade, de modo especial Júlio e Eurico, a quem sempre recorria para discutir a pesquisa.

Às amigas: Eliane Regina, que me acompanha desde o Mestrado em Educação e à Eulina Maria, pelo seu grande incentivo quando eu mais precisei.

Ao professor José Ítalo Rocha e ao amigo Manoel Frank Botelho, pela disponibilidade em passar as informações sobre o nascimento da UFAM em Humaitá-AM.

À minha querida mãe, pelas incessantes orações e palavras de incentivo.

Aos meus filhos que mesmo longe se faziam presente e sempre souberam compreender a minha ausência.

Aos meus irmãos que sempre deixavam-me uma palavra de incentivo.

A todos os familiares que de forma peculiar se mantinham presentes e me incentivavam.

Ao meu companheiro, parceiro e meu amor, Margenaldo Tavares de Sá, por tudo que vivemos juntos nesse processo, pela sua dedicação, compreensão e incentivo, minha eterna gratidão.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu concluísse essa etapa de minha trajetória profissional.

Por tudo isso muito obrigada.

Tudo posso naquele que me fortalece (Fl 4,13).

Resumo

Esta tese analisa a precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), buscando compreender como a precarização do trabalho docente se acentua no contexto que é desenvolvido este programa. A tese que sustentamos foi: A precarização do trabalho docente no Brasil vem se evidenciando no processo de expansão do ensino superior a partir da década de 1995 e se acentua no PARFOR desenvolvido no IEAA da UFAM. Nossa escolha teórico-metodológica sustentou-se no Materialismo Histórico-dialético, para a compreensão do objeto e da realidade, o qual traz como categorias inerentes a contradição, a totalidade e a mediação. Os dados coletados foram tratados, organizados e analisados a partir da análise temática. As categorias de análise foram o trabalho como categoria central, a precarização, a flexibilização e a intensificação. Para o recolhimento dos dados coletamos documentos e entrevistamos 10 (dez) professores do IEAA que trabalharam no PARFOR no período de 2010 a 2015. Com base na pesquisa, verificamos que o trabalho docente é precarizado desde a sua gênese, todavia, no PARFOR, há uma intensificação maior da exploração da força de trabalho docente. A ausência do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), a redução do tempo da carga horária, a densidade laboral, são fatores que acentuam a precarização do trabalho docente.

Palavras Chaves: Precarização, Trabalho docente, PARFOR, Expansão, Intensificação.

Abstract

This thesis analyzes the precariousness of teaching work in PARFOR developed at the Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), from Universidade Federal do Amazonas (UFAM), seeking to understand how the precariousness of teaching work is emphasized in the context that this program is developed. The thesis we undertook was: The precariousness of teaching work in Brazil has been evidenced in the process of expansion of higher education since the 1995s and is emphasized in PARFOR developed at UFAM/IEEA. Our theoretical-methodological choices were based on historical-dialectical materialism, in order to understand the object and reality, which brings as inherent categories as contradiction, totality and mediation. The collected data were treated, organized and analyzed from the thematic analysis. The categories of analysis were work as a central category, precariousness, flexibilization and intensification. In order to collect the data, we collected documents and interviewed 10 (ten) IEAA/UFAM professors who worked at PARFOR in the period from 2010 to 2015. Based on the research, we verified that the teaching work has been precarious since its genesis, however, in PARFOR there are a greater intensification of the exploitation of the teaching workforce. The absence of the university tripod (teaching, research and extension), the reduction of the time of the workload, the labor density, are factors that accentuate the precariousness of the teaching work.

Keywords: Precarization, Teaching, PARFOR, Expansion, Intensification.

Resumen

Esta tesis analiza la precariedad del trabajo docente en PARFOR (Programa de Formación de Professores) desarrollado en el Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), de la Universidad Federal del Amazonas (UFAM), buscando comprender cómo se enfatiza la precariedad del trabajo docente en el contexto en que este programa se ha desarrollado. La tesis que emprendimos fue: La precariedad del trabajo docente en Brasil que se ha evidenciado en el proceso de expansión de la educación superior desde la década de 1990 y se destaca en PARFOR desarrollado en UFAM / IEAA. Nuestras elecciones teórico-metodológicas se basaron en el materialismo histórico-dialéctico para entender el objeto y la realidad, lo que trae como categorías inherentes la contradicción, la totalidad y la mediación. Los datos recogidos fueron tratados, organizados y analizados a partir del análisis temático. Las categorías de análisis fueron trabajo como categoría central, precariedad, flexibilización e intensificación. Para recopilar los datos, recolectamos documentos y entrevistamos a 10 (diez) profesores del IEAA / UFAM que trabajaron en PARFOR en el período de 2010 a 2015. Con base en la investigación, verificamos que el trabajo docente ha sido precario desde su origen. Sin embargo, en PARFOR hay una mayor intensificación de la explotación de la fuerza laboral docente. La ausencia del trípode universitario (docencia, investigación y extensión), la reducción del tiempo de la carga de trabajo, la densidad laboral, todos son factores que acentúan la precariedad del trabajo docente.

Palabras Clave: Precarización, Enseñanza Superior, PARFOR, Expansión, Intensificación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas em cursos de graduação presencial e a distância e funções docentes em exercício e afastados em instituições públicas e privadas.....	454
Quadro 2 - Evolução da Educação a distância (2000-2010)	476
Quadro 3 - Evolução do número de docentes e regime de trabalho das universidades federais	532
Quadro 4 - Evolução do número de IES por dependência administrativa no Brasil durante o Governo de FHC (1995-2002).....	721
Quadro 5 - Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no Brasil, durante o Governo de FHC (1995-2002).....	743
Quadro 6 - Diversificação das IES no primeiro Governo de FHC (1995-2002).....	764
Quadro 7 - Diversificação das IES em 2002.....	775
Quadro 8 - Cursos de Graduação a Distância – Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso	786
Quadro 9 - Evolução do número de Instituições de Educação Superior por Dependência Administrativa no Brasil durante o Governo Lula (2003-2010)...	80
Quadro 10 - Interiorização da Rede Federal do Ensino Superior no Governo Lula	831
Quadro 11 - Diversificação das IES no Governo Lula (2003-2010).....	864
Quadro 12 - Cursos de Graduação a distância – Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.....	875
Quadro 13 - Evolução da Matrícula em Cursos de Graduação Presenciais por Dependência Administrativa durante o Governo de Lula (2003-2010).....	87
Quadro 14 - Unidades acadêmicas e os cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas na capital (2011).....	920
Quadro 15 - Propostas de cursos para os cinco <i>campi</i> (2005).....	997
Quadro 16 - Cursos oferecidos e municípios atendidos por Unidade Acadêmica em 2011	10098

Quadro 17 - Número de docentes da Educação Básica Brasileira por nível de formação (2006) 100

Quadro 18 - PARFOR na UFAM (cursos, municípios e tipo de turmas) em 20111064

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do processo de precarização do trabalho docente nas universidades brasileiras no século XXI.....	432
Figura 2 - Presença da Universidade do Amazonas em 2002	975
Figura 3 - Organização do PARFOR implementado no IEAA em 2010.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos oferecidos na modalidade EaD 59

Gráfico 2 - Número de docentes da Educação Básica por nível de formação no Estado do Amazonas (2006) 101

LISTA DE SIGLAS

GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio

(ACGS)-GATS – Acordo Geral sobre Comércio e Serviços

AID – Associação Internacional do Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUNI – Conselho Universitário

CEG – Câmara de Ensino da Graduação

CONSAD – Conselho de Administração

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

EaD – Educação a distância

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

FORGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FUA – Fundação Universidade do Amazonas

IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFs – Institutos Federais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OIT – Organização Mundial do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAR – Planos de Ações Articuladas

PARFOR – Programa de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEFD/RP – Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROING – Programa de Interiorização da Graduação

PEFD/RP – Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	26
1 O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	26
1.1 O trabalho no processo de humanização	26
1.2 A precarização do trabalho no contexto da reestruturação produtiva	30
1.3. A precarização do trabalho docente na Universidade: transição para o século XXI no Brasil	41
1.3.1 A intensificação do trabalho docente	44
1.3.2 O produtivismo acadêmico	49
1.3.3 A flexibilização das relações de trabalho nas universidades públicas brasileiras	52
CAPÍTULO 2	56
2 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO PERÍODO DE 1995 a 2010	56
2.1 Os Organismos Internacionais e suas “orientações” para a Educação Superior	57
2.2 As políticas de expansão do ensino superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	70
2.3 As políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)	78
CAPÍTULO 3	91
3 O PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM).....	91
3.1 A interiorização da Universidade Federal do Amazonas	94
3.2 O PARFOR na Univerdade Federal do Amazonas	102
3.3 A implantação do PARFOR no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA)	109
CAPÍTULO 4	113

**4 O PERFIL DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE (IEAA)..... 113**

4.1 A organização do trabalho docente no PARFOR no IEAA/UFAM 113

**4.2 As condições de trabalho no PARFOR/IEAA/UFAM: a intensificação da
precarização do trabalho docente..... 123**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 137

REFERÊNCIAS..... 144

**APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com os professores formadores do
PARFOR desenvolvido no IEAA 163**

ANEXO A – Portaria Nº 1529/95..... 164

ANEXO B – Portaria Nº 2453/96..... 165

ANEXO C – Portaria Nº 885/97..... 167

ANEXO D – Relato de Manoel Frank M. Botelho..... 168

ANEXO E – Relato de Experiência no PARFOR/IEAA – Egresso 1 169

ANEXO F – Relato de Experiência no PARFOR/IEAA – Egresso 2 171

ANEXO G – Relatório de Cumprimento do Objeto – 2017 173

INTRODUÇÃO

O trabalho docente brasileiro em sua gênese já é precarizado devido aos baixos salários, o excesso da carga horária de trabalho e, principalmente, pelas condições adversas vividas em todo território nacional. Todavia, a reestruturação produtiva, a reforma do Estado brasileiro e da Educação Superior, a partir da década de 1990, reconfiguraram o trabalho docente universitário, tornando-o ainda mais precário.

Nesse sentido, o presente estudo problematiza a precarização do trabalho docente no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e tem relação com o meu¹ processo de formação e de trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Comecei a trabalhar como docente em 1998, apenas com a formação mínima² exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, nas séries iniciais da Educação Básica, da rede municipal de Humaitá-AM. Em 2000, a Universidade do Amazonas (UA), em parceria com a Prefeitura Municipal de Humaitá e a Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões (UNI-SOL), ofereceu o curso de Pedagogia aos professores da rede municipal, por meio do Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública (PEFD/RP), o qual ingressei e licenciiei.

Como o PEFD/RP era realizado no período de férias dos professores da educação básica, eu saía da sala de aula, na condição de professora, e em seguida, entrava em outra, na condição de estudante. O acervo local era escasso e restrito, e as apostilas, nem sempre vinham com boa qualidade. A duração de cada disciplina geralmente era de 7 dias (dependendo da carga horária), e isso fazia com que o ritmo do seu desenvolvimento fosse acelerado. Estudava 08 (oito) horas diárias na instituição, 4h pela manhã e 4h à tarde e, a preparação para algumas atividades avaliativas, como seminários, provas (escritas) ou leituras para discussão em sala, se realizava à noite ou na madrugada. Dessa forma, finalizei a graduação em Pedagogia em 2004.

¹ Na descrição da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora utilizaremos o pronome pessoal do caso reto na primeira pessoa do singular.

² Magistério do Ensino Médio.

Em 2009 fui aprovada no concurso do Magistério Superior da UFAM, com lotação no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), localizado no município de Humaitá-AM, onde em 2013, fui convidada a trabalhar uma disciplina no PARFOR/UFAM que estava se desenvolvendo no referido instituto.

Aceitei o trabalho pelo mesmo motivo que a maioria dos professores aceitam, em primeiro lugar, pelo financeiro, depois, porque fiquei entusiasmada em trabalhar em um programa semelhante ao que outrora havia estudado.

Com o aceite do convite, comecei a experimentar a intensidade de trabalho que o PARFOR proporciona, preparar material que contemplasse a ementa da disciplina com a atenção voltada para não extrapolar o tempo reservado a cada assunto, com essa preocupação, preparei a apostila.

No desenvolvimento de meu trabalho docente no PARFOR, a intensificação do trabalho não me permitiu afirmar que realizei um excelente trabalho, mas um trabalho precário. Sobre a intensidade do trabalho, Dal Rosso (2008, p. 21) afirma que,

A compreensão da noção de intensidade supõe que a atenção esteja concentrada sobre a pessoa do trabalhador, sobre o coletivo dos trabalhadores, e não sobre outros componentes do processo de trabalho que tem a capacidade de alterar os resultados, tais como as condições tecnológicas. Sempre que falamos em intensidade do trabalho partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador. Dele é exigido logo mais, um empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente, ou alguma combinação desses três elementos.

Nessa perspectiva, as condições de trabalho docente no PARFOR desenvolvido no IEAA reportaram às minhas experiências de estudo no PEFD/UFAM, curso modular, carga horária das disciplinas comprimidas, realizado no período das férias dos professores da educação básica, dentre outras similaridades.

A partir dos momentos de reflexão, sobre as condições precárias de trabalho e de estudo, vivenciadas em programas semelhantes, nasce o interesse pelo objeto da presente pesquisa: A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no IEAA da UFAM.

Com esse interesse, em 2014, ingressei no curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, no

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, trazendo a seguinte questão para a pesquisa: Como a precarização do trabalho docente se acentua no PARFOR desenvolvido no IEAA?

Compreendemos³ que o PARFOR/IEAA, possui processos que precarizam o trabalho dos professores e nossa hipótese inicial concebe a intensificação como um dos elementos que acentua a precarização do trabalho docente.

Nossa tese é: **A precarização do trabalho docente no Brasil vem se evidenciando no processo de expansão do ensino superior a partir da década de 1995 e se acentua no PARFOR desenvolvido IEAA da UFAM.**

Traçamos como objetivo geral da pesquisa: analisar a precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no IEAA. O desdobramento do objetivo geral constituiu os seguintes objetivos específicos: analisar o processo de precarização do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras a partir da década de 1995; analisar as políticas de expansão do ensino superior brasileiro no período de 1995 a 2010; conhecer o processo de implantação do PARFOR no IEAA e analisar o trabalho docente desenvolvido no PARFOR/IEAA.

Na busca da compreensão da tese emergiram as questões que nortearam a presente pesquisa: Como a precarização do trabalho docente se manifesta nas universidades públicas brasileiras a partir de 1995? Como precarização do trabalho docente se evidencia nas políticas de expansão do ensino superior no Brasil? Como se desenvolveu a implantação do PARFOR no IEAA? Como se manifesta a precarização do trabalho docente no PARFOR implementado no IEAA?

Nossa escolha teórico-metodológica sustentou-se no Materialismo Histórico-dialético, tendo em vista que,

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Nessa perspectiva, buscamos a apreensão da precarização do trabalho docente por meio das categorias do método: contradição, mediação e totalidade, as quais de acordo com Masson (2012, p. 4) advém da própria realidade, para que a

³ A partir deste momento utilizaremos o pronome pessoal do caso reto na primeira pessoa do plural.

realidade seja considerada como totalidade concreta e em constante movimento. Desse modo, para a autora:

Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente [...] A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (grifos da autora)

Quanto aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa, pois Ludke e André (1986) afirmam que analisar dados qualitativos significa fazer um trabalho com todo material coletado durante a pesquisa, onde os dados obtidos devem ser organizados e divididos em partes mantendo uma relação entre: levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa empírica.

O levantamento bibliográfico, nos possibilitou o contato direto com as literaturas relacionadas à temática em questão e contribuiu para a construção do quadro teórico. Lakatos e Marconi (2001) afirmam que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito acerca de um assunto, mas favorece o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, podendo chegar a conclusões inovadoras.

Na análise documental, Lakatos (2001) afirma que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não. Como a presente pesquisa focalizou a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a fonte de coleta de dados também se desenvolveu mediante aos documentos normativos, como: Legislação, Decretos, Relatórios Oficiais, Resoluções, Portarias e Instruções Normativas.

A pesquisa empírica, refere-se ao encontro com os sujeitos pesquisados, a fim de coletar dados “*in loco*” sobre o objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, delimitamos como critério de escolha para os sujeitos da pesquisa: Professores do IEAA que tiveram experiência no PARFOR desenvolvido no IEAA nos anos de 2010

a 2015. Dessa maneira, 10 (dez) professores universitários do IEAA participaram da entrevista, sendo 03 (três) do sexo masculino e 07 (sete) do feminino. O critério de exclusão foi não ter experiência no PARFOR desenvolvido no IEAA. Dos 10 (dez) professores entrevistados, 07 (sete) pertencem ao quadro efetivo do IEAA e 03 (três) eram professores substitutos, ou seja, possuíam contrato de trabalho temporário. Quanto às áreas de formação, 05 (cinco) professores são graduados em Pedagogia, 01 (uma) em Pedagogia e História, 02 (dois) em Ciências Sociais, 01(um) em Matemática e 01 (uma) em Ciências Biológicas.

A pesquisa de campo foi realizada no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situado no município de Humaitá-AM. O contato direto com os professores que vivenciaram a experiência de trabalho docente no PARFOR/IEAA nos levou a compreender que a maior precarização do trabalho docente nesse Programa se dá em função do tempo da carga horária reduzida. Segundo André (2001), na pesquisa qualitativa que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, o processo é mais enfatizado do que o produto.

A entrevista segundo Lakatos (2001) permite ao pesquisador formular perguntas aos entrevistados e estes, podem abordar as questões livremente ao tema proposto, bem como, podem surgir perguntas espontâneas no decorrer da entrevista, mas em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. Nessa perspectiva, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados, realizada no período entre outubro de 2017 a março de 2018, com os professores efetivos e substitutos do Instituto que trabalharam no PARFOR desenvolvido no IEAA no ano de 2010 a 2015.

Os dados coletados foram tratados, organizados e analisados a partir da análise temática, pois essa técnica de análise envolve as categorias do Materialismo Histórico-Dialético, tendo o trabalho como categoria central, a precarização, a intensificação e a flexibilização. Segundo Minayo (2000), a análise temática, comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, frase ou de um resumo, para os quais poderão surgir preocupações manifestadas no projeto ou no levantamento do quadro teórico e/ou na análise

documental. Assim, o caminho metodológico da pesquisa nos conduziu a organizá-la em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, *O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE*, iniciamos explicitando a concepção de trabalho que orienta e fundamenta a tese, o trabalho como uma categoria histórico-ontológica, como fundante do ser social. A fundamentação alicerçou-se em: Lukács (2013), Engels (2013), Marx (1985), Marx e Engels (2010), Vazquez (1977) e alguns pesquisadores brasileiros como Lessa (2007) e Antunes (2009b).

Apresentamos o processo de precarização do trabalho numa perspectiva histórica, sucinta, porém, necessária para a apreensão da origem da precarização do trabalho docente. Alves (2007, p.142) afirma que a precarização do trabalho é um elemento estrutural da mundialização do capital em sua etapa de crise estrutural, que eclodiu na década de 1970, e, como resposta à crise, um novo padrão de acumulação capitalista se estabelece, a acumulação flexível. Nesse contexto, a precariedade e a precarização se metamorfoseiam, e aparecem sob o neologismo da flexibilização, obnubilando o aumento da exploração da força de trabalho, as perdas de direitos trabalhistas e o aumento do desemprego.

Discutimos a precarização do trabalho docente, no processo da reestruturação capitalista brasileira. Haja vista que a reforma do Estado, trouxe (e traz) implicações para a educação, para as universidades e consequentemente, para o trabalho do professor do ensino superior. Nesse sentido, apresentando três fatores, que acentuam a exploração do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, isto é, que acentuam a precarização do trabalho docente: a intensificação, a flexibilização e o produtivismo acadêmico.

No segundo capítulo, *AS POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO PERÍODO DE 1995 a 2010*, apresentamos as orientações que os organismos multilaterais (Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio (OMC) fizeram à educação superior dos países emergentes, na década de 1990, e que perduram até os dias atuais. Em seguida, analisamos as políticas que promoveram a expansão do ensino superior brasileiro no período de 1995 a 2010, ou seja, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Compreendemos que tais políticas de expansão do ensino superior brasileiro inserem-se em um movimento mais amplo, adotadas como estratégias para a reestruturação do sistema capitalista. Embora com algumas diferenças e contradições, a expansão do ensino superior brasileiro se desenvolveu (e se desenvolve) pelo viés da privatização, onde a precarização do trabalho docente no processo da expansão assenta-se no tripé: privatização, flexibilização e diversificação institucional.

No terceiro capítulo, *O PROCESSO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS*, apresentamos como se desenvolveu o processo de interiorização da universidade, sua historicidade, a busca para democratizar o ensino superior no Estado, não de forma isolada, mas inserida em um movimento mais amplo.

Apesar da escassa literatura sobre o processo de interiorização da Universidade Federal do Amazonas, percebemos, por meio dos estudos de alguns professores como Silva e Scherer (2010), Santos e Noronha (2014), Ferreira e Euzébio (2010), Brito (2011), o esforço político-institucional para que a universidade interiorizasse. Todavia, nesse mesmo movimento de interiorização, ficou evidente a contradição do processo, de um lado, a busca pela democratização do ensino superior no estado, de outro, a expansão precarizada que recai no trabalho docente.

O PARFOR desenvolvido na e pela UFAM, ou seja, nos campi e centros de apoio pedagógicos, se harmoniza com o enunciado supracitado, haja vista que com a adesão da UFAM ao PARFOR, 4.739 (quatro mil, setecentos e trinta e nove) professores da educação básica foram licenciados pelo programa, e até 2017, de acordo com o relatório de cumprimento de objeto, já atendeu 6.671 (seis mil, seiscentos e setenta e um) professores. Entretanto, não houve contratação de professores para atender essa demanda, a bolsa de incentivo que o professor recebe para trabalhar no PARFOR, não anula a precarização do trabalho docente, ao contrário, explicita-se, na medida em que ao trabalhar nas condições precárias que o programa oferece, o professor tornar-se um protagonista nas denúncias das suas condições de trabalho. Verificamos também, que há uma contradição nos relatos docentes, onde os mesmos professores que afirmam que essa política de formação de professores precariza o trabalho do professor, também afirmam que democratiza o acesso ao ensino superior e que em contextos amazônicos,

longínquo do centros urbanos e com uma geografia peculiar, o referido programa ganha importância, mesmo precarizando o trabalho docente.

O PARFOR desenvolvido IEAA, não se desvia da contradição que a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica traz consigo. No segundo semestre de 2009, o IEAA recebeu uma turma de segunda licenciatura em História pelo PARFOR, atendendo professores da educação básica da rede municipal e estadual, onde os professores universitários deslocavam-se de Manaus para Humaitá. Em 2010, foi implantada uma turma de primeira licenciatura em Pedagogia, atendendo professores da rede municipal de Humaitá e de Novo Aripuanã, aproveitando os professores formadores do Instituto.

No quarto capítulo, *O PERFIL DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR DESENVOLVIDO NO IEAA*, apresentamos a organização de trabalho no PARFOR, a função de cada instituição envolvida, de cada membro e a sua importância no processo administrativo. De acordo com os dados, verificamos que a ausência de um componente da equipe organizacional, comprometeu a qualidade do trabalho administrativo e pedagógico no programa. No que tange a organização do trabalho docente, ficou explícito que esta se desenvolve antes, durante e depois da carga horária de trabalho, ou seja, é um dos fatores que precariza o trabalho do professor.

O PARFOR desenvolvido no IEAA, trouxe uma densidade laboral que acentuou ainda mais a precarização do trabalho docente. Essa densidade foi gerada principalmente pela diminuição do tempo da jornada de trabalho, que por sua vez, aumentou-se o ritmo de trabalho docente.

Com a diminuição do tempo da jornada de trabalho rompe-se a indissociabilidade universitária: ensino, pesquisa e extensão, e diminui o tempo de descanso do professor e, também, do estudante. E ainda, o trabalho docente no PARFOR representa uma sobrecarga de trabalho para o professor universitário, haja vista que a carga horária trabalhada no PARFOR não é contabilizada na carga horária docente.

O que nos permite concluir que a precarização do trabalho docente no PARFOR é acentuada, pela intensificação, pela sobrecarga de trabalho, pelas horas de trabalho não contabilizadas e pela ausência do tripé universitário. Esta constatação nos conduz a afirmar a tese: **A precarização do trabalho docente no**

Brasil vem se evidenciando no processo de expansão do ensino superior a partir da década de 1995 e se acentua no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEEA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

CAPÍTULO 1

1 O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O presente capítulo objetiva analisar o processo de precarização do trabalho docente contextualizando-o em tempo-espço histórico. Para atingir tal objetivo, organizamos a discussão em três seções: Na primeira seção, apresentamos o trabalho no processo do desenvolvimento humano. Na segunda, analisamos o processo da precarização do trabalho nas sociedades e suas nuances até o período da reestruturação capitalista de produção na atualidade. E na terceira seção, demonstramos como a precarização do trabalho docente se revela na Universidade pública brasileira e quais as suas principais características, no período de transição para o século XXI.

1.1 O trabalho no processo de humanização

A polissemia da categoria trabalho nos conduz a explicitar a concepção que orienta a presente pesquisa, haja vista que o termo recebe diferentes significações, de acordo com a(s) ciência(s) que o analisa, bem como, o momento histórico em que está inserido. Para Marx (1985) trabalho produtivo é o que produz mais valia, segundo Frigotto (2009) é aquele que rende mais ou é mais eficaz e, no pensamento liberal, trabalho produtivo é a relação entre os insumos aplicados e o resultado da produção. No entanto, não vamos nos ater à discussão semântica do termo, haja vista que não é o objetivo da pesquisa, mas buscaremos a sua compreensão ontológica em uma perspectiva histórica.

Engels nos apresenta a centralidade do trabalho no processo do desenvolvimento humano e afirma que “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13). E com base na teoria da evolução de Darwin, desenvolve a afirmação supracitada com análises das transformações biológicas que o homem passou em seu processo de hominização, as quais sumariamente descrevemos a seguir.

Ao analisar o desenvolvimento das funções das mãos humanas o autor supracitado destaca o trabalho como a atividade principal nesse processo. Enquanto

as mãos do macaco serviam basicamente para colher os alimentos e se proteger das intempéries climáticas, as mãos do homem, por meio das atividades desenvolvidas (o trabalho), evoluíram-se a ponto de realizar atividades que nenhum outro animal poderia fazer, por exemplo, elaborar seus instrumentos de caça e pesca. Marx e Engels (2010, p. 44) afirmam que “pode-se distinguir os homens dos animais por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* (grifo dos autores) seus meios de existências”. Nesse sentido, podemos inferir que o trabalho além de ser a atividade que distingue o homem dos outros animais, é por meio dele que o homem ao produzir seus meios de existência, produz a si próprio e transforma a natureza de acordo com as suas necessidades.

Todavia, não é nas mãos ou na postura ereta que reside a principal diferença entre o homem e outros animais. Para Braverman (1981) entre as diferenças físicas está o relativo aumento do cérebro. Pois a medida em que o cérebro humano se desenvolve, simultaneamente desenvolve-se o trabalho realizado por ele.

Sobre o desenvolvimento do cérebro a partir do trabalho e por meio dele, Engels (2013, p.16), cita dois aspectos para a explicação de sua interrelação com os outros órgãos, de modo particular, com os órgãos do sentido: primeiro, pela lei que Darwin chamou de correlação do crescimento. Conforme a referida lei, alguma parte do corpo orgânico está ligada com alguma outra parte que aparentemente não se relacionam. Segundo, pela ação direta da mão sobre todo o organismo, “o que beneficiava a mão beneficiava também todo o corpo servido por ela”. Todavia, o que se quer evidenciar não é apenas o desenvolvimento do cérebro pela lei da correlação ou pela ação direta da mão sobre o corpo, mas a centralidade do trabalho neste processo. Haja vista que a inteligência humana é distinguida da inteligência dos outros animais pela sua capacidade de produzir seus meios de existências, ou seja, pelo seu trabalho.

A linguagem articulada, a fala humana, também foi fruto do trabalho, assim como as mãos. As vantagens de trabalhar em conjunto contribuíram para agrupar ainda mais os indivíduos. Com isto, o homem sentiu a necessidade de se comunicar por meio da linguagem falada, ou seja, da palavra articulada. Assim, lentamente, o homem vai aprendendo a falar por meio do som articulado. Engels e Marx (2010) afirmam que a linguagem surge como consciência da incompletude e da

necessidade de intercâmbios com os outros homens. Depreendemos que assim como a consciência é um produto social a gênese do ser social nasce a partir do trabalho.

É oportuno ressaltar que as sucessivas transformações pelas quais originou o homem não aconteceram de forma isolada, ao contrário, eram concatenadas entre si e em constante relação com a natureza. Essa relação do homem com a natureza Marx (1985) também denominou de trabalho, e acrescentou que ao atuar sobre a natureza, por meio do trabalho, ele a modifica e modifica a si próprio. Diante do exposto, é possível notar o trabalho como atividade central no processo da formação humana e como elemento mediador na relação homem-natureza.

Com base na teoria darwinista, Engels (2013) apresenta o processo da evolução humana cuja principal característica reside no processo dialético entre o homem e a natureza, onde o homem modifica a natureza por meio do trabalho e por este, ele próprio se constitui. Marx (1985, p. 202) não apresenta análise detalhada sobre as transformações biológicas que o homem passou como fez Engels, contudo, o distingue dos outros animais também por meio do trabalho ao comparar o trabalho humano com o trabalho da abelha, considerando

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e o qual tem de subordinar sua vontade.

A origem da diferença entre o trabalho do homem e do animal está na capacidade do primeiro planejar as suas atividades. A ação e o resultado dessa, são pensados antes de serem realizados na prática. Assim sendo, podemos concluir que o trabalho humano é a representação concreta da sua idealização. Braverman (1981, p. 50) acrescenta que “o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo”.

Nesse sentido, o trabalho humano assume uma dimensão teleológica, pois é guiado por um pôr teleológico, isto é, por um fim. Sobre teleologia Lukacs (2013, p.43), desenvolve uma crítica à concepção de Aristóteles e Hegel ao elevarem o pôr teológico à categoria cosmológica universal.

A teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, por tanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico.

Diante do exposto, compreendemos que todo trabalho humano pressupõe um pôr teleológico, pois é uma atividade voltada para um fim, tem intencionalidade que é manifestada nas práxis. De acordo com Vazquez (1977), práxis é o fundamento do conhecimento, pois este não se realiza fora da atividade prática do sujeito, somente agindo teórico-praticamente é que o sujeito é motivado a produzir e efetivamente produz conhecimento sobre objetos e/ou fenômenos.

Marx (2010) também se contrapõe à concepção de Aristóteles e Hegel que eleva o pôr teleológico à categoria cosmológica, na medida em que rejeita qualquer teleologia fora do trabalho humano, isto é, da práxis humana, pois é impossível qualquer trabalho humano que não seja precedido de intencionalidade, de um pôr teleológico. Analisando as Teses sobre Feuerbach, especificamente a II Tese, o autor destaca a centralidade da práxis e afirma que é na práxis que o homem deve demonstrar o caráter terreno de seu pensamento. Assim, com base na concepção marxiana e lukacsiana, afirmamos que o trabalho é o ponto onde se demonstra o pôr teleológico.

No processo da formação humana há os saltos ontológicos, período da transição do ser orgânico ao social,

Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o homem acabado: a sociedade. (ENGELS, 2013, p. 19).

Com o intuito de investigar a gênese do ser social Lukacs (2012) procura analisar os vínculos e as diferenciações entre o ser orgânico e o ser social. Tal gênese pressupõe o salto ontológico, isto é, a ruptura da continuidade normal do

desenvolvimento. É importante destacar que o salto ontológico não ocorreu linearmente, tampouco em curto prazo, foi necessário passar milhões de anos para que definitivamente o homem se separasse do macaco e na base deste salto reside o trabalho humano.

O trabalho é a categoria fundante do ser social que permite investigar o complexo concreto de sociabilidade como forma de ser (LUKACS, 2013). Contudo, só podemos falar do ser social, nesta concepção, se concebemos que sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o seu tornar-se autônomo, baseia-se no trabalho.

Lessa (2007) afirma que o trabalho não é somente a categoria que funda o ser social, nem apenas a que faz a mediação entre o homem e a natureza, além dessas duas características, o trabalho é a categoria que atende as primeiras necessidades da sociabilidade: meios de produção e de subsistência, pois sem as quais, nenhuma vida social poderia existir. Antunes (2009a) incita uma reflexão ao levantar o seguinte questionamento: se a vida humana se resumisse apenas ao trabalho, isto seria a efetivação de um esforço penoso que aprisionaria o ser social a uma única de suas múltiplas dimensões, mas se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicitiza o ser social. Se por um lado, consideramos o trabalho como o momento fundamental do ser social, por outro lado, consideramos que a sociedade capitalista o transformou em trabalho alienado e precário, onde a força de trabalho foi transformada em mercadoria, cuja finalidade é criar outras mercadorias, conforme veremos a seguir.

1.2 A precarização do trabalho no contexto da reestruturação produtiva

O modo de produção capitalista modificou não apenas a relação do homem com a natureza, mas a relação do homem entre si e com a atividade que foi a base no processo de hominização e humanização, o trabalho. Essa atividade que no início da história humana teve sua centralidade, na sociedade capitalista, tornou-se meio de sobrevivência. E é no modo de produção capitalista que o trabalho vivo, como agente social ativo no processo de produção (ALVES, 2007), torna-se alienado, assalariado e precário.

O termo precário é proveniente do latim *precarius* cujos significados dicionarizados são: difícil, escasso, inconsistente, incerto, instável, frágil, dentre outros. O conceito de precarização, segundo Druck (2013), refere-se ao processo (econômico, social e político) que torna o trabalho precário. Então, o termo precário designa um estado, a condição, e precarização indica o processo da precariedade.

A precariedade para Alves (2007) refere-se a uma condição sócio-estrutural que caracteriza o trabalho vivo e a força de trabalho como mercadoria, e, a precarização, refere-se ao modo de reposição sócio-histórica da precariedade. Isto é, a precarização é o processo que possui uma dimensão histórica (e ontológica), determinada pela luta de classes e pela correlação entre capital e trabalho, atingindo os despossuídos do controle dos meios de produção, o trabalhador.

A precarização do trabalho é um dos traços mais marcantes no contexto da reestruturação produtiva, todavia, a sua análise em uma perspectiva histórico-dialética demanda o conhecimento da sua gênese e de seus desdobramentos para que se possa perceber e compreender as mediações e as forças subjacentes que tornaram e vem tornando o trabalho humano precário. Por isso, ainda que sucintamente, partimos do princípio da história do desenvolvimento do trabalho até a reestruturação produtiva (da década de 1970), onde ocorre a precarização estrutural do trabalho.

O modo de produção das primeiras comunidades humanas era comunal, conforme observamos na seção anterior, o trabalho era realizado por todos e para todos. O homem retirava da natureza apenas o necessário para sua alimentação, para proteger-se dos animais e dos rigores climáticos, portanto, não havia excedentes. Saviani (1994) denomina este modo de produção de comunismo primitivo. Pois não havia divisão de classes sociais, na coletividade os homens produziam seus instrumentos de trabalho, trabalhavam, ocupavam a terra, bem como, na coletividade usufruíam dos benefícios de todo trabalho desenvolvido.

Na Antiguidade Clássica, o modo de produção que marcou a época foi a escravista. Os escravos trabalhavam na agricultura, realizavam atividades domésticas e artesãs, enfim, todas as atividades consideradas inferiores e designadas para manter a classe dos seus senhores. Segundo Baraldi (2005) o trabalho precário pressupõe a totalidade das condições inadequadas de trabalho. Assim, partindo desse pressuposto, no modo de produção escravista residem alguns

elementos nos quais se pode inferir a gênese da precarização do trabalho, haja vista que já havia a cisão da relação natural entre o homem e meio de produção, bem como, o produtor imediato (o escravo) não era dono dos meios de produção. Todavia, alguns autores como Antunes (2006), Alves (2007), Druck (2013), dentre outros, afirmam que a precarização do trabalho se funda no modo de produção capitalista, com a venda força de trabalho como mercadoria, isto é, com o trabalho alienado⁴ ou estranhado. Nesse sentido, o que vemos no trabalho escravo é a precariedade social do trabalho.

Considerando que a precarização do trabalho se funda no modo de produção capitalista, enfatizamos que:

Apesar de existir escravatura na Antiguidade, o modo de operação do escravismo era, de certo modo, exterior ao sócio-metabolismo das sociedades antigas. Além do que, a exploração e o estranhamento que eram intrínsecos ao modo de produção escravista, como não era fetichizado (a relação de exploração e dominação que o capital possui certa translucidez para os agentes sociais), tendia a dificultar a dinâmica sócio-reprodutiva daquele modo de reprodução (ALVES, 2007, p. 37).

O escravo não era reconhecido como membro do corpo social, tampouco como membro da espécie humana. O modelo de atividade humana, ainda que na forma embrionária, era o trabalho do pequeno agricultor, o trabalho artesanal ou de ofício que já anunciava o seu desenvolvimento na Idade Média.

Os trabalhadores da Idade Média eram os servos, sua vida e seu trabalho, estava ligada à terra de seus senhores, por meio das obrigações contratuais feudais. Analisando este contexto, Marx (2013a) afirma que o trabalhador (servo) tinha apenas um direito *precário* (grifo do autor) de morar na terra, porque se tornou um poder estranho, que lhe diminui todos os dias, e do qual pode ser desalojado, se não pagar a renda. Nesse contexto, havia também a precariedade social dos trabalhadores servos, distinguindo-se em alguns pontos, da precariedade social dos trabalhadores da Antiguidade Clássica.

No trabalho servil, embora haja diferença do antigo regime de trabalho, há alguns pontos que se assemelham. Primeiro pela falta de liberdade de ir e vir, pois, ainda que os servos não fossem vendidos como mercadorias, tornavam-se presos à terra. Segundo, pela obrigatoriedade de servidão ao seu senhor. Pois, em troca da

⁴ Momento em que o trabalhador é expropriado dos meios de produção. Marx e Engel (2009).

permissão do uso da terra e da proteção militar os servos eram obrigados, por meio do contrato feudal, pagar impostos aos seus senhores, prestar serviço à nobreza, sem poder abandonar o seu cultivo, ou seja, em troca de moradia e segurança, os servos deviam fidelidade e força de trabalho ao seu senhor.

Braverman (1981) afirma que a produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadoria e dinheiro, no entanto, sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho. Nesse contexto, não basta que o trabalhador produza mercadorias é fundamental criar mais valia, pois, a produção capitalista é essencialmente a produção de mais valia.

Os senhores feudais na busca de aumentar suas riquezas, intensificaram a exploração do trabalho servil com maiores cobranças de multas e impostos. Assim, a acumulação da economia feudal (acumulação primitiva⁵ de capital) por meio do trabalho excedente do camponês, a expansão e a intensificação do comércio, juntamente com outros vários fatores, possibilitaram o declínio do feudalismo e o surgimento do capitalismo, em sua primeira fase (a mercantil ou comercial) e uma nova classe social, a burguesia.

O surgimento da precarização do trabalho na sociedade capitalista se desenvolveu da seguinte maneira:

No princípio, homens e mulheres foram expulsos da propriedade (ou posse da terra), perdendo seus meios de produção da vida material, sendo obrigados, para sobreviver, a vender a sua força de trabalho; e outros, expelidos pela concorrência de mercado, perderam ofícios ou habilidades profissionais, tornando-se proletários. Eis, portanto, o que é denominado processo de proletarianização do trabalho. Por outro lado, o seu desenvolvimento avassalador, o sócio-metabolismo do capital no Ocidente se impôs sobre outros padrões civilizatórios, promovendo-se a colonização do mundo, seja em sua dimensão territorial, através do colonialismo, imperialismo ou globalização; seja em sua dimensão sistêmica, através da constituição de sociabilidades estranhadas e de relações sociais baseadas do poder do dinheiro. Enfim, o capital como relação social tornou-se agente da racionalização do mundo, aparecendo como um processo social contraditório cujo cerne essencial caracterizou-se por um lado, pela constituição do processo de precarização como forma de desenvolvimento civilizatório e por outro lado, pela instauração da precariedade social como condição humana (ALVES, 2007, p. 112).

⁵ É o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista.

A precarização do trabalho na sociedade capitalista refere-se a um processo mundial com características que marcam os diferentes modos de gestão e organização de trabalho, todavia, apresenta nuances e particularidades sócio-históricas em cada período.

O desenvolvimento do capitalismo industrial acirrou a necessidade de aumentar a produtividade, de produzir mais valia, isto é, o excedente quantitativo de trabalho na duração do mesmo processo de trabalho (Marx, 1985), afinal, a mais valia é objetivo essencial do modo de produção capitalista. Na primeira Revolução Industrial a precarização e a precariedade, bem como o processo de proletarização, tiveram suas dimensões expostas, em toda sua intensidade e amplitude.

Sobre as consequências da Revolução Industrial para a classe trabalhadora na Inglaterra Engels (2008) afirma que se por um lado, houve a completa degradação moral e social (devido a exploração capitalista do trabalho da mulher e da criança), a expropriação dos meios de produção e a perda da segurança de trabalho, pois com o trabalho livre, o operário perdeu os direitos que outrora possuía, como por exemplo, assistência por partes dos senhores feudais em tempos de colheitas ruins ou de pragas, assistência para reparos e construção de suas casas, dentre outros. Por outro lado, houve um rápido desenvolvimento do comércio e da indústria, bem como, o crescimento do proletariado e sua instituição de classe, tal instituição foi o fruto mais importante dessa Revolução. Assim, o autor evidencia a precariedade de vida e de trabalho das massas humanas, bem como algumas contradições do capital.

Dessa forma, o capitalismo se fortalece e se desenvolve, Harvey (2016) afirma que quando as contradições do capital levam-no a uma crise, produz momentos de “destruição criativa”, pois as crises do capital são momentos em que ele se reorganiza, reinventa-se, e se transforma em outra coisa, onde essa outra coisa pode ser melhor ou pior para as pessoas.

Nas últimas décadas do século XIX, o norte-americano Frederick W. Taylor, sob influência de alguns economistas liberais, como A. Smith e C. Babbage, inicia o movimento da gerência científica que segundo Braverman (1981), significa a aplicação dos métodos da ciência aos problemas do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. O trabalho humano passou a ser organizado com base nos princípios da dissociação do processo de trabalho das

especialidades dos trabalhadores, da separação de concepção e execução e, da utilização do monopólio de conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho. Esse sistema organizacional recebeu o nome de taylorismo.

A divisão do trabalho foi a base e a resposta aos princípios supracitados, onde seus propósitos subjacentes, como o aumento da produtividade e o controle dos meios de produção são analisados por Marx (2013b), onde observa-se que apesar da precariedade do trabalho, o produtor imediato, nas sociedades pré-capitalistas (escravos, servos, mestres e aprendizes) não se encontrava totalmente separado das condições objetivas de trabalho. Diferente dos trabalhadores livres (assalariados) que são totalmente apartados dos elementos de trabalho, pois não são proprietários de nenhuma riqueza, nem possuidores de instrumento de trabalho. Nesse contexto de expropriação dos meios de produção, o referido autor analisa a alienação do trabalho e afirma que essa não se revela apenas no fato de que os meios de vida pertencem a *outro*, mas há um poder *inumano* que impera sobre tudo.

A divisão do trabalho no modo de produção capitalista representa não apenas a divisão técnica, mas a divisão social do trabalho. Por divisão técnica,

[...] entendo uma tarefa isolada dentro uma série complexa de operações que, a princípio, qualquer pessoa pode executar, ou vigiar uma máquina ou esfregar o chão; por divisão social, entendo uma tarefa especializada que apenas uma pessoa com treinamento ou posição social adequados pode executar, como o exercício da medicina, o desenvolvimento de softwares ou atendimento a clientes em um restaurante cinco estrelas. Cito esse último exemplo para enfatizar que as divisões e definições muitas vezes dependem tanto de habilidades sociais, culturais e interpessoais e da apresentação do indivíduo como de conhecimento técnico (HARVEY, 2016, p.112).

A divisão do trabalho, como meio de aumentar a produtividade e baratear a força de trabalho, tornou-se de fato a força subjacente que governa todas as formas de gerência do trabalho na sociedade capitalista. Compreendemos que essa divisão serviu para organizar o trabalho, porém, intensificou-o e tornou-o mais precário. Ao analisar a intensificação do trabalho nos modos de produção capitalista, Dal Rosso (2008, p. 45) afirma que “intensificar é exigir mais trabalho e resultados superiores no mesmo espaço de tempo, significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho”. Nessa perspectiva, inferimos que a precarização do trabalho no capitalismo

contemporâneo, correlaciona-se também com a intensificação da exploração da força de trabalho.

Os princípios supracitados de Taylor não somente serviram de base para a implantação do modelo de produção em massa, no início do século XX, como foram intensificados por meio da linha de montagem, criado pelo norte-americano Henry Ford. De acordo com Pinto (2013), se a racionalização taylorista permitiu uma significativa intensificação do trabalho humano através do controle pela cronometragem dos tempos de operações parciais, no sistema *fordista*, é a velocidade automática da linha de série que impõe ao trabalhador o ritmo para seu trabalho. Desse modo, podemos afirmar que estamos diante da produção da mais valia, onde o trabalhador é capacitado a produzir mais, com maior dispêndio de trabalho e no mesmo tempo de trabalho.

Nessa perspectiva, a condição de precariedade intensifica-se, não somente no maior dispêndio de trabalho, mas na alienação do trabalhador. No modelo de produção *fordista* a possibilidade da intervenção criativa do homem é praticamente nula, assim como é praticamente nula a concepção da totalidade do processo do trabalho. O trabalhador é considerado um “apêndice da máquina” (MARX, 1985, p. 483) repetindo movimentos automáticos e em curto espaço de tempo. Por outro lado, é no modo de produção *fordista*, na fase keynesiana⁶, que o emprego formal, ou seja, o trabalho com carteira assinada é conquistado, bem como a elevação do salário do trabalhador. Também é nesse período que se ampliam e se consolidam as políticas sociais para os trabalhadores.

Todavia, segundo Alves (2007) o arcabouço de direitos sociais, criou uma crosta de ocultação da condição proletária, da precariedade e da precarização contida da força de trabalho como mercadoria. De certo modo, até contribuiu para o fetiche do Estado como Estado-Providência, pois, a contenção da precariedade e da precarização foi relativa e tais direitos não conseguiram atingir a totalidade do mundo do trabalho, por exemplo, as empregadas domésticas, os trabalhadores rurais, dentre outros.

⁶ John. M. Keynes (1883-1946) defendia uma maior intervenção do Estado na economia com vistas a reativar a produção como saída da crise de 1929 (BEHRING e BOSCHETTI, 2011). É importante salientar que o Estado do Bem Estar Social se configura para conter o avanço da organização dos trabalhadores, visto que, havia uma tendência a incorporar os ideais socialistas.

A “Era de Ouro” do capitalismo durou cerca de três décadas no período pós Segunda Guerra Mundial (principalmente nos países ocidentais) e foi dissolvida pela eclosão da crise estrutural⁷ do capital no final da década de 1960, por um conjunto de ações políticas e econômicas que, segundo Pinto (2013), interagem-se mutuamente no sentido de estabelecer certo equilíbrio das relações sociais capitalistas.

Os traços mais evidentes que impulsionaram a crise estrutural do sistema capitalista, segundo Antunes (2009b), foram: a queda da taxa de lucro (dada pelo aumento do preço da força de trabalho conquistado durante o período pós 1945, pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960, dentre outros elementos); a crise do Estado do bem-estar social e de seus mecanismos de funcionamento; o incremento das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, do mercado e da força de trabalho; o declínio do modelo de acumulação de produção *taylorista-fordista* e a hipertrofia da esfera financeira. Para o referido autor, os dois últimos elementos são na verdade, a expressão da própria crise estrutural do capital, dada pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava e do desemprego estrutural que se iniciava.

A eclosão da crise estrutural do capital desencadeou um amplo e complexo processo de reestruturação produtiva e de dominação política, que por um lado, visava recuperar seu ciclo reprodutivo e, por outro, repor seu projeto hegemônico que vinha sendo confrontado continuamente pelas lutas operárias, especialmente as de 1968, na França, afinal, as crises capitalistas são meios pelos quais o capital busca uma saída para si próprio. Para Alves (2007), entramos em uma nova dimensão socio-histórica, onde as margens de concessões políticas do capital esgotaram-se, obrigando ele próprio a reconstruir uma nova aparência de ser da classe proletária, constituindo-se desse modo, uma nova implicação da precariedade e da precarização.

Em resposta à crise dos anos 1970, o modelo de produção japonês configurou-se no novo padrão de acumulação capitalista, isto é, no modo de produção flexível, pela indústria japonesa automobilística Toyota, liderada pelo engenheiro Taiichi Ohno, segundo Harvey (1998, p. 140), a acumulação flexível,

⁷ Crise do próprio sistema do capital, que não é uma crise cíclica do capitalismo, mas a que tem abrangência global. Mészáros (2000).

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados [...] envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços [...] ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo”, os horizontes temporais de tomada de decisão se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transportes possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado.

Esses poderes aumentados de flexibilidade mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes no controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer [...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente alto de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

Vale ressaltar que o *Toyotismo* (ou acumulação flexível), segundo Coriat (1994), surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial, mas somente a partir de 1970 adquiriu projeção global. O modo de produção toyotista contrapõe-se à produção em larga escala de produtos estandardizados *fordista*, a nova dinâmica de gestão do processo produtivo e o novo padrão tecnológico se concentram na flexibilidade de produção, isto significa que um trabalhador poderá operar várias máquinas simultaneamente.

Esse modelo de produção, exige-se um trabalhador polivalente e multifuncional. Para Antunes (2010) esse novo processo de trabalho emerge onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção e especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade e por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Todavia, Alves (2000) não considera o toyotismo como um novo modo de regulação capitalista, apenas como um estágio superior de racionalização do trabalho, pois não rompeu com rigor, com a lógica do taylorismo-fordismo.

A precariedade e a precarização do trabalho se metamorfosearam no contexto da reestruturação produtiva, aparecem sob o neologismo da flexibilização e se constituem por meio da perda de direitos trabalhistas, do aumento da exploração da força de trabalho, pelo crescente contingente de trabalhadores desempregados, dentre outros aspectos.

A flexibilização do trabalho, segundo Vasapollo (2006), pode ser compreendida, como liberdade para as empresas, nos seguintes aspectos: despedir seus empregados sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuïrem; reduzir ou aumentar o horário de trabalho, sem aviso prévio, quando a produção necessitar; pagar salários mais baixos do que a paridade de trabalho; subdividir a jornada de trabalho, de acordo com a produção, podendo mudar de horário e suas características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, enfim, horário flexível.); destinar parte de suas atividades à empresa externa; contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário; fazer contrato por tempo parcial, dentre outros. Nesse sentido, a flexibilização serve mais para ampliar (ou legitimar) as formas de precarização do trabalho do que para combater o desemprego.

Diante do exposto, inferimos que a flexibilização do trabalho, é um eufemismo da precarização deste, visto que intensifica o trabalho de maneira disfarçada e o precariza de maneira flexibilizada. Antunes (2009b), afirma que o mesmo quadro de precarização se presencia quando se analisa as diversas modalidades de flexibilização do trabalho, que sempre acabam trazendo, de modo embutido, diferentes formas de precarização.

No estudo sobre o *Desemprego e precarização*, Mészáros (2006) apresenta com dados, um panorama da globalização do desemprego e do trabalho temporário nos países desenvolvidos como a Grã-Bretanha, Itália, Alemanha, Japão e os E.U. A, em países subdesenvolvidos, como o México e, nos antigos países pós-capitalistas como a Hungria e a Rússia, ele afirma que a ascensão do desemprego não é um fenômeno recente, apenas atingimos uma fase do desenvolvimento do sistema capitalista em que o desemprego e a precarização, de acordo com as estatísticas apresentadas são a sua marca dominante.

A perda dos direitos trabalhistas, outra característica da precarização do trabalho, configura-se em um retrocesso histórico, período do capitalismo em que o trabalhador ainda não havia conquistado tais direitos ora vigentes. Antunes (2007) afirma que flexibilizar a legislação do trabalho significa aumentar mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliando assim as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial e, especialmente, após 1930, quando se toma o exemplo brasileiro.

A precarização do trabalho apresenta uma dimensão socio-histórica da condição da força de trabalho como mercadoria e atinge não apenas os países centrais, mas também os periféricos como o Brasil.

A reestruturação produtiva no Brasil se intensificou nas últimas duas décadas do século XX, provocando um processo de mudanças na organização e na gestão da força de trabalho, como por exemplo, no crescimento da informalidade, nas formas flexíveis de contratação e no crescimento do desemprego em determinados setores e ocupações, como demonstra Pochmann (2006) em seu estudo sobre os *Desempregados no Brasil* dos anos 1980 a 2002 e afirma que o movimento de desestruturação do mercado de trabalho no Brasil é causado pela terceirização e flexibilização e revela-se no desemprego em massa, no desassalariamento e nas ocupações precárias.

Entre avanços e “declínios” do desenvolvimento do capitalismo presenciamos um processo gradativo da precarização do trabalho que, segundo Alves (2007), significa a reposição das determinações mercantis da força de trabalho, expondo com amplitude e intensidade, sua condição ontológica de mercadoria, pressuposto negado, mas efetivo, durante o período histórico anterior ao atual que ora vivenciamos. Em virtude dos ciclos das crises capitalistas, o capital busca repor, com intensidade, tal condição. Nessa perspectiva, um dos significados da precarização do trabalho, no momento atual, é a reposição de suas determinantes mercantis por meio da desregulamentação e da flexibilização de suas condições socioinstitucionais.

O processo de precarização do trabalho no século XXI é mais perverso do que o que ocorreu no início do capitalismo industrial, na medida em que a produtividade do trabalho social adquiriu dimensões inauditas expressando a condição da barbárie, por meio do desemprego estrutural, das perdas de direitos trabalhistas, dos novos e precários modos de produção. O trabalho docente não se exclui desse processo de precarização, visto que,

A dinâmica da precarização, que passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais (a lógica de se produzir mais com menores custos se manifesta aí claramente), de captura de subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto de proletariado. As especificidades existem, haja vista que o processo de trabalho é diferente, mas o fundamento geral que estrutura a reprodução ampliada do capital e a situação de classe de segmentos

aparentemente diversos como os trabalhadores que realizam o trabalho produtivo e os que realizam o trabalho improdutivo, os coloca em uma mesma posição: ambos precisam vender a sua força de trabalho para viver, ambos estão submetidos à mesma lógica de exploração de trabalho, tanto em termos objetivos, quanto em termos subjetivos (FERRAZ, 2008, p. 13).

Assim, mesmo em resistência, o professor⁸ é pressionado e subordinado às formas de trabalho que têm precarizado suas atividades docentes, cujo processo passaremos a analisar no âmbito das universidades públicas federais brasileiras.

1.3. A precarização do trabalho docente na Universidade: transição para o século XXI no Brasil

Para analisar a precarização do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras é mister compreender como essa instituição vem se configurando na sociedade contemporânea e como a precarização se revela nas atividades do professor, haja vista que o processo de precarização não se aplica de forma homogênea a todos os setores da classe trabalhadora, muito embora, seja penoso para todos.

No estudo *Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado*, Silveira e Bianchetti (2016) analisam as transformações que as universidades (em nível internacional) passaram ao longo do século XX e afirmam que no decurso do processo de internacionalização da economia a concepção de universidade passa a alinhar-se aos desígnios do desenvolvimento econômico sob orientação dos organismos internacionais do capital,

O modelo de universidade que vem sendo colocado em prática revela sua inspiração na agenda de organismos supranacionais coerente com políticas privatistas desenvolvidas pelo MEC, que designa a educação como bem público – um serviço passível de ser oferecido diretamente pelo Estado ou pela iniciativa privada; promove a integração subordinada da universidade aos imperativos da acumulação e reprodução do capital, transformando as IES em organizações prestadoras de serviços (ensino, pesquisa e extensão); vincula estreita e indissociavelmente o plano de desenvolvimento institucional ao setor produtivo; padroniza currículos e instrumentos de

⁸ Assumimos a concepção de trabalhadores apresentada por Antunes (2009b) em *Os sentidos do trabalho*. Onde a classe-que-vive-do-trabalho compreende a totalidade dos assalariados, que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário. Incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo, o conjunto de trabalhadores improdutivos (no sentido de Marx), aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público, como serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista. Inclui ainda os subproletariados modernos, fabril e de serviços, que são caracterizados pelo trabalho temporário.

avaliação sob a ação do marco regulatório do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), por mediação do Estado, bem como a diversificada fonte de financiamento (SILVEIRA E BIANCHETTI, 2016, p. 96).

Nesse sentido, a precarização do trabalho docente não deve ser analisada isoladamente, desvinculada do contexto de mudanças dos setores socioeconômicos, pois a medida em que a universidade passa por transformações, o trabalho docente também se modifica. Desse modo, as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, a partir de 1990, como a intensificação e flexibilização de trabalho e das relações de trabalho, são reflexos da reestruturação da produção capitalista. Tal reestruturação compreende-se em um conjunto de reformas de ordem política, econômica e social, em que a universidade faz parte desse conjunto, como uma das estratégias para o reordenamento do capital que entrou em crise no início da década de 1970 e perdura até os dias atuais.

O contexto educacional brasileiro da década de 1990 é comparado com a década de 1960, em termos de mudança, pois

Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, a tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

No caso específico do ensino superior, Siqueira (2004, p. 47) apresenta uma retrospectiva entre as décadas supracitadas, afirmando que em 1960, esse nível de ensino (juntamente com o nível técnico-vocacional), teve prioridade⁹ de investimento nas políticas do Banco Mundial (BM). Essa primazia esmoreceu-se nas décadas de 1980 e 1990, pois foi o período em que o Banco Mundial (BM) passou a atuar como auxiliar na cobrança da dívida externa, fazendo que os países devedores adotassem ajustes estruturais por meio dos empréstimos cedidos. A partir dos anos 1990, a educação superior passou a ser concebida como bem privado, como serviço, por organismos multilaterais como o BM, a UNESCO e a OMC, os quais passaram a orientar a expansão desse nível de ensino para setor privado, diversificação de

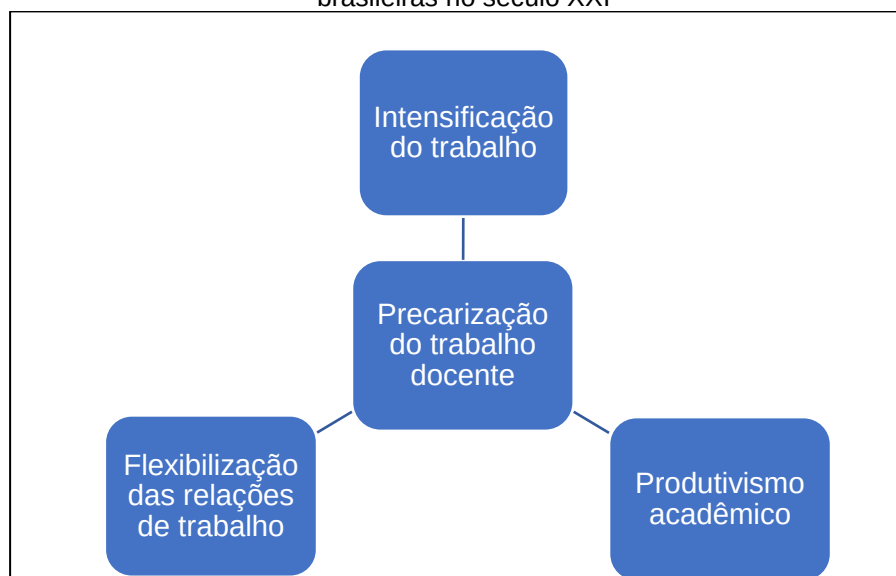
⁹ Prioridade que decorria da concepção de educação predominante nesse período, isto é, de educação como formadora de mão-de-obra especializada necessária para o processo de desenvolvimento econômico, entendido como industrialização (SIQUEIRA, 2004).

instituições, criação de sistemas de avaliações institucionais com base em critérios de produtividade, dentre outras.

Esta mudança de paradigma educacional, na década de 1990, provocou uma reconfiguração na universidade brasileira e no trabalho docente. As universidades passam a ser classificadas e hierarquizadas, constituindo as Universidades de Excelência, as quais executam o ensino, a pesquisa e a extensão, e as Universidades de Ensino, as quais apenas transmitem (às vezes muito mal) os conteúdos produzidos historicamente (MOURÃO; ALMEIDA, 2006).

Nesse contexto de trabalho presente na academia, inferimos que a intensificação, a flexibilização, o produtivismo acadêmico são instrumentos que potencializam o processo da precarização social¹⁰ do trabalho docente, cujo processo representamos na figura 1 e analisaremos como se desenvolve nas universidades públicas federais brasileiras.

Figura 1 - Representação do processo de precarização do trabalho docente nas universidades brasileiras no século XXI



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

¹⁰ DRUCK (2011) O caráter dessa *nova* precarização social do trabalho está sustentado na ideia de que se trata de um processo que se instala – econômica, social e politicamente – uma institucionalização da flexibilização e da precarização moderna do trabalho, renovando e reconfigurando a precarização histórica e estrutural do trabalho no Brasil, agora justificada na visão hegemônica pelo capital, pela necessidade de adaptação aos novos tempos globais, marcados pela inevitabilidade e inexorabilidade de um processo mundial de precarização, também vivido a passos largos pelos países desenvolvidos. Trata-se, portanto, de uma metamorfose da precarização, que, mesmo presente desde as origens do capitalismo, assume novos contornos em consequências dos processos históricos marcados por diferentes padrões de desenvolvimento e pelas lutas e avanços dos trabalhadores.

1.3.1 A intensificação do trabalho docente

Com base em Marx (1985) e Dal Rosso (2008), compreendemos a intensificação do trabalho docente como maior dispêndio de energia (intelectual e/ou física) na execução de suas atividades, no mesmo espaço de tempo, isto é, como a produção da exploração docente. Para Marx (1985, p. 222) “A mais valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho [...]”. No contexto educacional, compreendemos que o trabalho docente auxilia a extração da mais valia ao aumentar as atividades do professor, em extensão e intensidade, na mesma jornada de trabalho.

Ao analisar a prática universitária dos professores das federais do Sudeste (que não difere da prática docente das IFES das outras regiões do país), Sguissardi e Silva Júnior (2009) afirmam que o trabalho docente é intensificado, visto que o professor atua no ensino, pesquisa, extensão e ainda na administração, leciona na graduação e na pós-graduação, prepara aulas, corrige provas, atende alunos, faz pesquisas, relatórios de pesquisas, orienta e, em alguns casos, busca a complementação de renda¹¹, e ainda precisa produzir, isto é, precisa publicar, pois professor produtivo é aquele que possui publicações em revistas indexadas¹². Essas exigências com prazos e tempo determinado trazem sérias consequências para a sua saúde e, por conseguinte, para seu trabalho.

A intensificação do trabalho tem implicações na saúde do trabalhador, segundo Pina e Stotz (2014), ainda não se constitui objeto de estudo na saúde coletiva no Brasil, apenas como problema de pesquisa, todavia, assevera que o processo de intensificação do trabalho em curso é um fenômeno global que abrange inúmeras categorias profissionais em diversos setores produtivos de bens e serviços, privados ou públicos.

Alguns autores como Oliveira (2014) e Guimarães, Monte e Farias (2013) apontam o REUNI¹³ como uma das políticas públicas da educação superior que contribuiu para a intensificação e precarização do trabalho docente, (apesar da sua contribuição para o acesso ao ensino superior nos interiores dos estados

¹¹ Conforme os dados obtidos nas entrevistas desta pesquisa.

¹² Na avaliação dos programas de Pós-Graduação na perspectiva da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), centra-se na produção. Se o programa não atinge o esperado pela CAPES, pode ser rebaixado e perder a autorização de funcionamento.

¹³ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado pelo Decreto nº 6.096 em 24 de abril de 2007.

brasileiros). Pois de acordo com seu objetivo¹⁴, significa aumentar a exploração do trabalho docente e aproximar o professor cada vez mais do processo de proletarização¹⁵ da sua profissão,

A política de reestruturação universitária intensificou vertiginosamente a proletarização do trabalho docente, pois o professor como funcionário estatal é responsável por contribuir para o sucesso dessas reformas que se traduzem em números, que escondem a realidade do dia a dia dos professores, que se caracteriza pela desqualificação de seu trabalho [...], pelos baixos salários, pelo desprestígio social da profissão e, as vezes pela manipulação ideológica [...] Nessa configuração de políticas neoliberais, o professor tende a trabalhar, tornando-se um mero cumpridor de tarefas, um reprodutor daquilo que o currículo exige, um aplicador de conteúdos, dentre outras coisas. (OLIVEIRA, 2014, p. 704).

Ainda no contexto da intensificação do trabalho docente via REUNI e com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentados no quadro 1, embora que verifiquemos o crescimento de 116,8%, nas funções docentes no período de 1997 a 2011, esse percentual é aquém da expansão das matrículas, que aumenta 246,4%. Observamos também que o crescimento desproporcional entre matrículas e funções docentes não é especificidade das instituições privadas, nas instituições públicas a disparidade também é acentuada.

Quadro 1 - Matrículas em cursos de graduação presencial e a distância e funções docentes em exercício e afastados em instituições públicas e privadas

Ano	Matrículas			Funções Docentes		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
1997	759.182	1.186.433	1.945.615	89.627	84.854	174.481
2011	1.773.315	4.966.347	6.739.689	150.815	227.442	378.257
%	133,6	318,6	246,4	68,3	168,0	116,8

Fonte: INEP (2018).

¹⁴ Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007).

¹⁵ A proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista (TUMOLO; FONTANA, 2008).

O desenvolvimento do REUNI para Maués (2010), representa dois problemas, primeiro, a intensificação do trabalho docente, com o aumento das atividades, mais turmas por professor, salas mais cheias (mais alunos por professor), maior demanda sobre o docente, enfim, mais trabalho, ocasionando o que nas pesquisas já vêm comprovando, o mal estar docente, como a depressão, estresse, problemas de voz, distúrbios mentais e outros males.

Outro problema são os prejuízos à qualidade do ensino. Com a obrigatoriedade de 90% de concluintes, possivelmente será incluída a promoção automática, como ocorre na educação básica, resultando, alunos na quinta série sem saber ler e, não será diferente no ensino superior, ou seja, pessoas entrando no ensino superior, com problemas de ortografia, pontuação, sem ordenamento lógico das ideias, sem saber redigir, dentre outros. Mesmo sem essa aprovação automática no ensino superior, já encontramos tais situações.

O referido programa praticamente, segundo Silva Júnior; Sguissardi e Silva (2010), obrigou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a substantivos aumentos adicionais, com apenas 20% de recursos a mais, e muito contribuiu para o descompasso entre a expansão das matrículas e a do financiamento, hoje vivenciado.

Outro fator que vem intensificando (e flexibilizando) o trabalho docente é a ampliação do uso das novas tecnologias. O uso das inovações tecnológicas permite que o professor trabalhe em casa ou fora da sua jornada de trabalho, como nos finais de semanas e até mesmo nas férias. Mancebo (2011) afirma que tais inovações derrubaram as barreiras entre o mundo pessoal e o profissional. Desse modo, embora não computada, a jornada de trabalho se expandiu, se intensificou e se flexibilizou.

Silva Júnior *et al* (2010, p. 20) supõem que o uso das novas tecnologias imprime novas demandas ao professor, isto é, funções que antes eram executadas pelos técnico-administrativos, com as inovações tecnológicas transferiu-se para o professor, como por exemplo:

- 1) os muitos pareceres emitidos, são feitos diretamente via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, dispensando o trabalho dos funcionários técnico-administrativos; 2) o preenchimento de planilhas de notas de avaliação de alunos *on-line*; e 3) a apresentação do programa da disciplina *on-line*, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o

professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará.

Quando se analisa a intensificação do trabalho docente por meio das inovações tecnológicas no ensino superior, há que se considerar a expansão da Educação a distância (EaD), impulsionada de modo particular, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁶, como se observa no quadro 2.

Quadro 2 - Evolução da Educação a Distância (2000-2010)

Ano	Cursos	Vagas	Matrículas	Concluintes
2000	10	6.430	1.682	460
2005	189	423.411	114.642	12.626
2010	930	1.634.118	930.179	144.553

Fonte: INEP (2018).

Se no ano de 2000, de acordo com os dados do INEP, há apenas 10 (dez) cursos de graduação a distância, atendendo 1.682 (mil seiscentos e oitenta e dois) alunos, em 2010, quatro anos após a instituição da UAB, o quantitativo de cursos salta para 930 (novecentos e trinta), com atendimento para 930.179 (novecentos e trinta mil, cento e setenta e nove) estudantes. A EaD é uma modalidade de ensino flexibilizado¹⁷ que traz consigo algumas importantes contradições, na medida em que proporciona maior acesso ao ensino superior, também intensifica, flexibiliza e precariza o trabalho do professor.

Alonso (2010) afirma que pela forma que se faz o financiamento dos projetos de cursos a distância, no caso das IES públicas (as vagas criadas não são computadas no total geral da oferta de cada uma instituição, os alunos não são inclusos na matriz orçamentária e os programas, terminam por não serem instituídos

¹⁶ Instituída pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Esse Decreto é um marco nas políticas públicas educacionais, pois institui um sistema nacional para a oferta da Educação a distância, trata-se de um projeto governamental que fomenta a EaD por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior credenciadas conforme termos do Decreto nº 5.622/2005 e os municípios interessados em instalar polos de apoio presencial aos estudantes da EaD (ARRUDA; ARRUDA 2015, p. 327).

¹⁷ O ensino flexibilizado pelos cursos de curta duração, ensino a distância, aligeiramento de currículos, insere-se num processo, que a mercadoria produzida deve ser de forma rápida e de acordo com os critérios de eficiência e produtividade, não necessariamente de qualidade, pois o que interessa é que seja vendável. Nesse contexto, a dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente, própria ao espaço universitário é subtraída (LEMONS 2014, p. 98).

de fato nelas) tem gerado alguns problemas e distorções no interior das universidades, dentre os principais deles, se destaca a sobrecarga do trabalho docente. A educação por meio de mediações tecnológicas e a EaD não somente intensifica o trabalho docente, como também o flexibiliza e torna-o precarizado, considerando que muitas vezes, não é contabilizado na carga horária do professor.

Na busca de compreender a intensificação do trabalho docente influenciado pelo uso das tecnologias no processo educacional Mill *et al* (2008, p. 58) afirmam que

As tecnologias de informação e comunicação – típicas do nosso tempo e mais presentes no processo de trabalho docente a distância do que na educação presencial – interferem na experiência com o espaço-tempo de determinado grupo social e passam a condicionar o sentido do tempo e espaço. A rigor, as formas de medição tornam-se meios de exploração do trabalho. Isso quer dizer que o trabalhador docente a distância, tendo suas atividades intensamente mediadas por tecnologias digitais poderá estabelecer relações diferenciadas com o tempo e com o espaço em relação ao trabalhador docente presencial, implicando necessariamente um outro patamar de exploração da mais-valia pelo capital no âmbito educacional. Como há muito postulou Karl Marx, as formas de exploração da força de trabalho passam pelo domínio dos meios de produção; ou seja, a detenção e manipulação das tecnologias pelas quais o trabalhador realiza seu trabalho constituem uma importante estratégia de exploração capitalista da mais-valia.

A intensificação do trabalho docente com ou sem uso das inovações tecnológicas, compromete (e precariza) a qualidade de três atividades centrais do professor de uma universidade pública, a saber: a pesquisa, estudo e pensamento. A primeira, porque o tempo que seria reservado para essa atividade deve ser utilizado para escrever, reconfigurar artigos escritos, submeter artigos em revistas e eventos, revisar artigos já avaliados; a segunda, porque o tempo vai se tornando cada vez mais limitado e, a terceira, uma das atividades fundamentais no processo criativo, também se torna restrito e apressado. Desse modo, uma vez que a pesquisa se torna precária ou inexistente e a leitura restrita aos autores consagrados, a construção do conhecimento científico fica comprometida.

Devido a falta de tempo, a intensificação do trabalho docente, pode contribuir para a diminuição ou até mesmo a não participação do docente em espaços coletivos de reflexão, como sindicatos, associação, e até mesmo grupos de pesquisa (LEMOS, 2014).

Outra dimensão do processo de precarização do trabalho docente presente nas universidades públicas brasileiras é o produtivismo acadêmico (que é uma das maneiras de intensificar o trabalho do professor) fundamentando-se na relação de dependência entre avaliação e financiamento, com base na produtividade acadêmica.

1.3.2 O produtivismo acadêmico

Antes de conceituarmos produtivismo acadêmico é importante distingui-lo da intensificação, visto que algumas vezes se confundem. De acordo com Pina e Stotz (2014, p. 152):

Com a intensificação se obtém uma maior quantidade de e/ou uma melhor qualidade dos resultados do trabalho com maior dispêndio de energia do trabalhador no mesmo tempo. Diferentemente, no aumento da produtividade se obtém mais resultados do trabalho com igual dispêndio de energia, no mesmo tempo e no prolongamento da jornada de trabalho se produzem mais resultados do trabalho com maior dispêndio de energia decorrente da extensão da jornada.

Produtivismo acadêmico ou produtivismo científico segundo Trein e Rodrigues (2011, p. 780), “é o resultado lógico-necessário da subsunção do valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca”, ou seja, é um dos meios pelo qual se busca *pari passu*, acelerar, baratear e controlar a produção do conhecimento-mercadoria. No estudo sobre o mal estar na academia, os autores supracitados, desenvolvem a concepção do conhecimento como mercadoria e afirmam que o mal-estar, presente nas universidades, é provocado pelo fetichismo¹⁸ do conhecimento-mercadoria e o seu canto de sereia: o produtivismo científico. Nessa perspectiva, o conhecimento acadêmico também é estimulado à mercantilização, de acordo com as demandas do capital.

O produtivismo acadêmico ou capitalismo acadêmico¹⁹ conduz ao professor-pesquisador à lógica do mercado, na medida em que o sistema o orienta a ser mais produtivo em sua jornada de trabalho, isto é, no ensino (na graduação e pós-

¹⁸ Bottomore (1988, p.150) define fetiche da mercadoria como “[...] exemplo mais simples pelo qual as formas econômicas do CAPITALISMO ocultam as relações sociais a elas subjacentes, como por exemplo, quando o CAPITAL, como quer que seja entendido, e não a MAIS-VALIA, é tido como fonte de lucro”.

¹⁹ Tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos (COLADO, 2013, p.1059).

graduação), pesquisa, extensão, administração e publicação. Se “só é produtivo o trabalhador que produz mais valia” (MARX, 1985, p. 584), docente produtivo é aquele que além de trabalhar com o ensino, pesquisa, extensão, administração, tenha publicação. Nesse sentido, o produtivismo acadêmico é criticado por Maués (2008) e justifica que a produção de conhecimento, finalidade maior das universidades, vem se condicionando à lógica do mercado e os professores vêm sofrendo pressões para que sejam mais produtivos e mais eficientes, de modo a atender as metas de pontuações definidas pelos órgãos de fomento à pesquisa e aos indicadores de avaliação institucional, o que vem alterando (e precarizando) o seu trabalho docente.

Esse modelo de produção, presente nas universidades públicas, induz ao professor a ajustar o seu ritmo de trabalho ao ritmo da demanda do sistema, pois exige-se maior intensificação do seu trabalho, de modo particular, dos professores que trabalham na pós-graduação *Stricto Sensu*, onde na maioria das vezes tornam-se “reféns da produtividade” (MACHADO e BIANCHETTI, 2011, p. 245).

Todavia, vale ressaltar que as respostas às demandas do capital, em alguns setores da sociedade, como é o caso de algumas universidades, não se desenvolvem em determinismo absoluto, mas, em meio às lutas, resistências e às oposições de ideologias e concepções. Ainda que os instrumentos de lutas utilizados sejam de origem neoliberal, nesse caso, o próprio produtivismo acadêmico.

Bosi (2007) alerta para uma das possibilidades do produtivismo acadêmico, em que a qualidade da produção acadêmica passa a ser mensurada pela quantidade da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar à instituição. Essa dinâmica tem representado, não apenas a assimilação e acomodação, mas também incita a necessidade do professor criar condições para a sua realização, haja vista que os meios de produção acadêmicos como livros, computadores, laboratórios, bolsas de pesquisas, etc., são disponibilizados para as áreas de conhecimentos e/ou instituições que conseguem inverter ciência ou tecnologia em capital. Além disso, o produtivismo acadêmico pode estimular a cultura do individualismo e da competitividade entre os pares e as instituições, tornando a produção coletiva de conhecimento um desafio.

Nesse sentido, comungamos com a concepção de Rego (2014) em afirmar que produtivismo acadêmico é entendido como uma obrigação e necessidade de

publicação em periódicos, como indicador praticamente exclusivo para controle e avaliação da produção científica e da qualidade do pesquisador.

Essa situação, vivenciada cotidianamente pelos professores universitários é reforçada pelo sistema de avaliação da produtividade acadêmica que periodicamente alarga o limite de mensuração da produção docente. Sobre os meios de controle e avaliação externa da produção acadêmica do professor, Bosi (2007, p. 1516) enfatiza que

O adensamento e a intensificação do trabalho são traduzidos em números que estruturam as diversas avaliações ditas institucionais. Assim, do mesmo modo que os cursos de graduação têm sido classificados e hierarquizados desde o “Provão” (transmutado em SINAES), e os programas e cursos de pós-graduação têm sido referenciados em conceitos de 3 a 7, a produção docente também tem sido esquartejada, mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo “Qualis/CAPEs” (indexador nacional oficial que classifica os periódicos em 9 níveis). Nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade de que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos pelos interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa.

É importante destacar que quem normatiza os critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação são os próprios pares. A Professora Arminda Mourão, em reunião do Fórum de Coordenadores dos cursos de Pós-Graduação, colocou indignada: “os nossos algozes estão aqui” (Relato de Experiência na Abertura do XVI Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – 2017), tendo em vista que os avaliadores da CAPES são todos professores dos cursos de Pós-Graduação.

Outra estratégia de controle que avalia e reforça o caráter produtivista do professor, segundo Guimarães, Monte e Farias (2013), é o currículo da *Plataforma Lattes*, criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1999, para o registro e avaliação das atividades dos indivíduos que integram a comunidade científica brasileira. Com o *Lattes*, desenvolve-se uma

necessidade urgente de se publicar, em função do cumprimento de prazos e alcance de metas, para pontuar não apenas a produção do professor, mas também o programa a ele vinculado.

Vale ressaltar que o produtivismo acadêmico não ocorre por meio de imposição direta, há uma adesão, ou seja, autointensificação²⁰, ou de forma deliberada, ou por uma relação dialética entre sofrimento e prazer. Essa simbiose de sensações também é analisada nos estudos de Trein e Rodrigues (2011) onde de um lado, verifica-se o sentimento de coerção a que a comunidade científica se sente submetida, pelo ritmo acelerado das transformações dos processos de trabalho, instaurados na academia, de outro lado, o desejo de contribuir com a Ciência, pois a adesão a esse processo é o que vem possibilitando financiamentos à pesquisa, melhores notas no ranqueamento nos cursos de pós-graduação, participação em eventos acadêmicos, dentre outros. Mourão (2017)²¹ destaca que é também uma luta de resistência em defesa da Universidade Pública.

Corroborando com a discussão sobre os paradoxos do produtivismo acadêmico, o estudo de Rêgo (2014): *Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio* que analisou as consequências e os impactos da adoção da política produtivista, revela que tal política, ainda que propalada como remédio, haja vista que, em tese, ela visa apoiar o desenvolvimento da ciência e a socialização daquilo que vem sendo estudado, tem se mostrado também como um veneno, capaz de produzir trágicos efeitos colaterais sobre o trabalho dos pesquisadores e sobre a qualidade do que é pesquisado.

Paralelamente a esse modelo de produção (e produtividade), a flexibilização de trabalho e das relações de trabalho, outra face do processo de precarização do trabalho docente, vem se desenvolvendo nas universidades públicas.

1.3.3 A flexibilização das relações de trabalho nas universidades públicas brasileiras

²⁰ Consentimento voluntário dos professores no processo da intensificação (GARCIA e ANADON, 2007).

²¹ MOURÃO, A.R.B. Relato de Experiência na Abertura do XVI Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. (Palestra) Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, em 29 de março de 2017.

O conceito do neologismo ‘flexibilização’ é tratado por alguns autores, como Harvey (1998), Antunes (2009b), Vazquez (2008), dentre outros, no entanto, destacamos a definição de Thébaud-Mony e Druck (2007) compreendida como processo que tem condicionantes macroeconômicos e sociais derivados da mundialização do sistema capitalista, cuja fluidez e volatilidade, típicas do mercado financeiro, atinge não somente a economia, mas a sociedade em seu conjunto, generalizando a flexibilização para todos os espaços, especialmente para o campo do trabalho. Assim, a flexibilização articula-se com os processos de trabalho, com o regime de trabalho e as leis trabalhistas.

A flexibilização das relações (ou do regime) de trabalho se faz presente nas universidades públicas federais brasileiras como regime de trabalho parcial e horista, como demonstra o quadro 3, revelando que essas instituições vêm se adaptando às exigências da acumulação flexível, com postos de trabalho flexível e exigência de trabalhadores polivalentes.

Quadro 3 - Evolução do número de docentes e regime de trabalho das universidades federais

Ano	Regime de trabalho	Brasil	Amazonas
1995	Total	402.107	751
	Integral	33.946	638
	Parcial	8.161	113
	Horista	XX	XX
1999	Total	44.435	1.002
	Integral	36.765	910
	Parcial	7.028	92
	Horista	643	XX
2003	Total	48.570	1.018
	Integral	40.317	928
	Parcial	6.916	90
	Horista	1.337	XX
2007	Total	56.833	1.231
	Integral	47.88	1.113
	Parcial	7.657	118
	Horista	1.228	XX
2010	Total	69.667	1.478
	Integral	62.570	1.150
	Parcial	6.901	328
	Horista	196	XX

Fonte: MEC/INEP (2018)

Os dados demonstram que no período 1999 a 2007 houve uma tendência de crescimento de professores substitutos, onde se verifica um aumento de 11,58%. De 1999 a 2003 o crescimento é de 10,75% e, de 2003 a 2007 é de 10,65%. Entretanto, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), nesses mesmos períodos analisados, verificamos um decréscimo no quantitativo dos professores substitutos. E, em todo o período analisado, de 1999 a 2010, não há registros de professores Horistas na UFAM.

Segundo Antunes (2010) a partir da década de 1990 houve uma crescente desqualificação e subproletarização do trabalho, por meio da incorporação do trabalho temporário, parcial, precário, subcontratado, dentre outras modalidades, que ainda vem se desenvolvendo. No âmbito do ensino superior, de modo particular nas Universidades Públicas Federais, a flexibilização das relações de trabalho docente não se desenvolveu diferente.

A organização do trabalho vem se caracterizando cada vez mais pela precarização, flexibilização e desregulamentação sem precedentes, onde a flexibilização das relações de trabalho é propalada como uma alternativa de combate ao desemprego, no entanto, segundo Vasapollo (2006), é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários mais baixos, com piores condições e com garantias mínimas de direitos trabalhistas.

Essa realidade se revela em plenitude nos professores substitutos das universidades públicas, a começar pela denominação do regime de trabalho. Assim,

O professor substituto é marcado por uma dupla possibilidade: a de **“estar substituindo”** e a de **“ser substituído”**, que conformam a relação dialética presente no mundo do trabalho, como um todo, na qual os trabalhadores vivenciam um quadro geral de instabilidade em seus empregos (SILVA, 2013, p. 58) (Grifo do autor).

As condições do trabalho do professor substituto fragilizam o tripé universitário, e precariza o ensino, na medida em que a sobrecarga de trabalho com o ensino (que o próprio regime de trabalho lhe impõe), dificulta dedica-se à pesquisa e extensão. Sobre essa inferência Leher e Lopes (2008, p. 17) afirmam que:

A proliferação de professores substitutos cujo trabalho é pessimamente remunerado e desprovidos de direitos trabalhistas pressupõe longas jornadas de trabalho (docentes jovens requerem mais tempo para preparar

os cursos), em prejuízo de seus cursos de pós-graduação. Ademais, o trabalho desses professores é centrado na sala de aula, desvinculado da pesquisa e da extensão, assim como as decisões sobre a instituição. As consequências dessa precarização atingem também os professores efetivos, que ficam mais sobrecarregados em termos de comissões departamentais, orientações de monografia, de mestrado e doutorado, orientação de bolsas tipo PIBIC, bancas, etc.

Diante dos elementos problematizados concluímos que a precarização do trabalho docente não se resume a intensificação, ao produtivismo acadêmico e a flexibilização de trabalho, mas também a estagnação dos salários, a perdas dos direitos trabalhistas, fatores que contribuem para a precarização social deste trabalhador.

Não é só o setor produtivo que passa por reestruturações, vários setores da sociedade, inclusive a universidade que vem sendo pressionada a atender às exigências internacionais de conhecimento e tecnologia, com previsão de reformas administrativas e pedagógicas em seu sistema.

CAPÍTULO 2

2 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO PERÍODO DE 1995 a 2010

Analisar as políticas que estimularam o processo de expansão do ensino superior no Brasil, no período de 1995 a 2010 é uma tarefa árdua e complexa, devido às transformações político-econômicas que a sociedade experimentou e ainda experimenta em seus diversos setores.

Por entendermos que o modelo de expansão do ensino superior realizada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luiz Inácio Lula da Silva é parte constitutiva da reforma do Estado, torna-se imprescindível, analisar as políticas de expansão, pois inserem-se em um movimento mais amplo, adotadas como estratégia mundial para a reestruturação do capital iniciada na década de 1970, inaugurando uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento do capitalismo global.

A precarização do trabalho no capitalismo global assumiu uma dimensão estrutural e fez emergir a precarização do homem que trabalha (ALVES, 2007). Seguindo o raciocínio supracitado, este capítulo objetiva analisar as políticas públicas de expansão do ensino superior desenvolvidas nos governos de FHC (1995-2002) e de Lula (2003-2010) enfocando a privatização, a diversificação institucional e a flexibilização, haja vista que são processos que se articulam e potencializam a precarização do trabalho do professor do ensino superior.

Iniciamos apresentando alguns documentos dos organismos internacionais que orientam as políticas públicas para a educação superior dos países em desenvolvimento, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Em seguida, analisamos as políticas públicas de expansão do ensino superior desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luís Inácio Lula da Silva (LULA).

2.1 Os Organismos Internacionais e suas “orientações” para a Educação Superior

O Banco Mundial (BM) é um organismo multilateral composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pela Associação Internacional do Desenvolvimento (AID), com o objetivo inicial de reconstruir a economia dos países arruinados pela Segunda Guerra Mundial e oferecer créditos para empresas do setor privado (SILVA, 2005), instituído em 1944, na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos da América.

As tensões entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) provocaram a Guerra Fria, que se configurava em uma disputa pela hegemonia internacional. Do lado americano era, sobretudo, uma disputa pela orientação do processo produtivo, apontando a necessidade de uma reorientação em suas políticas, com o propósito de incorporar os países periféricos ao bloco ocidental e assim, assegurar a estabilidade econômica e a segurança internacional do capital, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos financeiros. Por outro lado, a URSS também disputando a hegemonia, buscava a incorporação dos mesmos países periféricos aos ideais socialista que objetivavam a socialização dos meios de produção, tornando-os estatais.

Nesse contexto de disputa, o BM passa a conceder empréstimos para os países periféricos, difundindo o projeto burguês de sociabilidade com abertura de mercados para os EUA e de combate ao comunismo. Dessa forma, a função do BM se amplia para a de financiamento do desenvolvimento e de auxílio financeiro aos

países subdesenvolvidos. Segundo Borges (2010) o BM passa a concentrar suas atividades no empréstimo de recursos e na assistência técnica voltada para os países em desenvolvimento, de modo especial, para América Latina.

O empréstimo financeiro combinado com a assistência técnica prestada aos países periféricos permitiu que este organismo se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento. Todavia, a atuação do BM com os países periféricos não está relacionada apenas ao aspecto financeiro, mas, sobretudo, ao controle político, econômico e cultural que exerceceu e ainda exerce nos países credores, a partir da exigência de cumprimentos de condicionalidades, disfarçadas de assessorias técnicas (LIMA, 2005).

A partir dos anos 1990, verifica-se o destaque dado à educação que passa a ser concebida como a propulsora do desenvolvimento econômico dos países periféricos e passa a ser tratada como medida compensatória para aliviar as possíveis tensões no setor social (de acordo com a proposta hegemônica do capitalismo). Maués (2003), adverte que se as reformas do Estado estão voltadas para o desenvolvimento econômico, as instituições escolares, como aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985), para responderem a lógica do mercado, são orientadas a acompanhar o modelo empresarial, no intuito de manter o “consenso” da sociabilidade na conservação da exploração da classe trabalhadora.

Todavia, essa proposta não se desenvolve pacificamente, mas em meio a embates ideológicos, que são promovidos, de modo particular, nas instituições de ensino, nos sindicatos, dentre outras instituições.

A influência do BM sobre as políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 1990 foi expressiva, tanto em sua concepção, quanto em sua operacionalização. Este organismo se tornou uma espécie de Ministério da Educação dos países subdesenvolvidos, na medida em que os empréstimos cedidos foram (e ainda são) condicionados à adoção de suas políticas sociais pelos países tomadores dos empréstimos. O que pode ser observado no caso do Brasil pela reestruturação da conjuntura econômica,

A consolidação desse novo projeto de sociabilidade burguesa vem-se processando ao longo das diferentes conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, na medida em que o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas de consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira.

A primeira etapa da implantação desse projeto de sociabilidade estende-se pela primeira metade dos anos de 1990 e se encerrou com a implementação do Plano Real. Essa conjuntura caracterizou-se mais nitidamente como uma etapa de ajuste econômico, embora algumas iniciativas de legitimação social já pudessem ser capitadas. Aliás, o próprio Plano Real constitui-se em importante mecanismo de obtenção do consentimento do brasileiro às ideias, ideais e práticas da classe dominante e dirigente (NEVES, 2005, p. 91).

As condições de empréstimos estavam (e ainda estão) a serviço das estratégias do BM em promover o ajuste estrutural econômico necessário para a inserção do Brasil e dos demais países subdesenvolvidos no processo da globalização.

No contexto brasileiro, o ajuste teve início a partir da década de 1990, cujos efeitos mais visíveis foram no setor educacional, os quais de acordo com Mota Júnior e Maués (2014) são: a expansão do ensino privado, a precarização do ensino público, o financiamento e a avaliação os quais analisaremos no item seguinte.

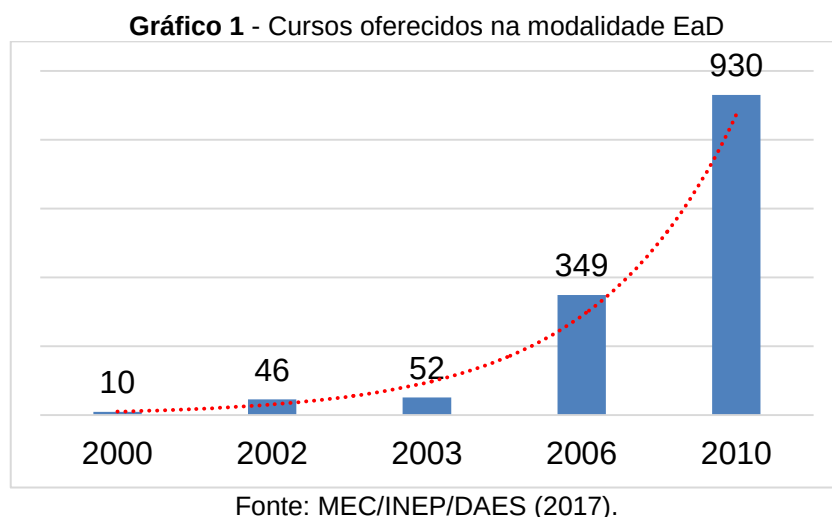
No que tange à educação superior, destacamos o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencias* (BANCO MUNDIAL, 1994), apresentando as quatro “orientações” do BM para a reforma neste nível de ensino, que precisam ser analisadas para a compreensão das políticas públicas de expansão do ensino superior implementadas nos governos de FHC e de Lula:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el establecimiento de instituciones privadas. (Capítulo 2).
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados. (Capítulo 3).
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior. (Capítulo 4).
- Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (Capítulo 5). (BM, 1994, p. 29).

A primeira orientação, *Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el establecimiento de instituciones privadas*, impulsiona a diversificação de instituições e de cursos, os chamados cursos de curta duração, bem como estimula a Educação a distância (EaD). Este documento apresenta o ensino a distância como vantagem para as instituições que o adotarem, pois, tais cursos têm menor custo em

seus programas (resultados dos cursos de curta duração e da EaD) e menor gasto anual por estudantes.

Conforme observamos no gráfico 1, a educação a distância apresenta uma tendência exponencial de crescimento de cursos, voltados principalmente para a formação de professores. Convém ressaltar que tais cursos são destinados à classe trabalhadora, como forma de ingresso no mercado de trabalho.



De acordo com os dados do INEP (2017), dos 10 (dez) cursos oferecidos na modalidade EaD em 2000, todos foram destinados à formação de professores da educação básica. Em 2002, dos 46 ofertados, 44 são da área da educação e desses, 35 são voltados para a formação de professores e 09 para as áreas específicas, somente 01 para área da administração e 01 para computação. Em 2010, o quantitativo de cursos salta para 930, onde 424 dos cursos são oferecidos pelas IES públicas, e deste, 276 pelas universidades públicas federais, com 213 destinados à educação, de modo particular, para a formação de professores.

Os dados nos permitem afirmar que a oferta dessa modalidade tornou-se viável, uma vez que, necessita de pouco recursos, pois, na EaD

[...] são poucos os contatos dos alunos com os professores, as aulas são assistidas via satélite, as avaliações dos estudantes são comprometidas e muitas vezes ocorrem de forma não-presencial. A educação da forma como vem sendo ofertada (desqualificada, privada, não presencial e fragmentada) têm rebatimentos negativos na vida dos sujeitos. É obscurecido ainda um outro ponto fundamental: no caso brasileiro, o tipo de ensino não presencial, para ser desenvolvido e efetivado, necessita de menos recursos (principalmente humanos). Com isso, verifica-se que os setores privados

têm total interesse em efetivá-lo, na medida em que isto lhes proporciona maiores lucros (CHAGAS, 2015, p.8-9).

A expansão do ensino superior via EaD é contraditória, de um lado, contribui para o acesso da classe popular, pois são cursos mais baratos que os cursos tradicionais (devido o número de estudantes por professor); por outro lado, omite o caráter empresarial desta modalidade, gerando lucro e acarretando prejuízos à formação docente.

A diversificação das instituições e de cursos não é para atender qualitativamente os anseios dos trabalhadores, para os quais os cursos de curta duração foram criados, pois na aparência do fenômeno da expansão, há o caráter de ampliação de acesso, porém, acompanhado com a desqualificação da formação do profissional, haja vista que o estudante não participará da pesquisa e extensão, pois tais instituições estão voltadas apenas para o ensino.

Na segunda orientação, *Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes em los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados*, o BM indica a diversificação de financiamento das instituições públicas e adoção de incentivos para seu desempenho, como estratégia para melhorar a sua qualidade e eficiência, para isto, é necessário articular três diretrizes:

1. Movilizar más fondos privados para la enseñanza superior em instituciones estatales;
2. Proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores a causa del ingreso familiar insuficiente;
3. Fomentar la eficiencia en la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones estatales (BM 1994, p. 44).

Para o alcance da primeira diretriz, o documento estimula três ações: a participação dos estudantes nos gastos, mediante a cobrança de matrículas e mensalidades acompanhado da eliminação de subsídios para moradia e alimentação (pois tais atividades, na concepção do BM, não têm relação com a educação); a obtenção de fundos por meio de fontes externas que se dará por meio de doações de ex-alunos e de empresas privadas e, cursos de formação profissional de curta duração, contratos de pesquisa para a indústria e os serviços de

consultoria. Essas orientações configuram o processo de privatização do ensino superior, em que os governos brasileiros vêm adotando e desconfigurando o caráter público desse nível de ensino.

Essa situação demonstra o rápido processo de privatização do ensino superior no Brasil, deslocando recursos públicos para o setor privado, além da retirada de incentivo de acesso e permanência de alunos carentes no ensino público. Em contrapartida, há um aumento de cursos de curta duração, a exemplo, da modalidade tecnólogo e na área da educação (licenciaturas), destinados ao público que busca acesso mais rápido ao mercado de trabalho. Porém, a oferta de posto de trabalho no Brasil vem diminuindo e/ou se transformando ao longo do tempo em consequência da política econômica que mantém atrelada ao capital financeiro.

Para a segunda diretriz, *Proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores a causa del ingreso familiar insuficiente*, indica programas de assistência financeira que incluem subvenções, programas de trabalho e estudo, além dos planos de empréstimos com pagamentos fixos, pagos após a obtenção do título e as subvenções e programas de trabalho. O banco afirma ainda que a principal forma de assistência financeira para os estudantes são os empréstimos garantidos pelo governo e não os subsídios. Convém ressaltar que essas políticas vêm sendo reconfiguradas ao longo do tempo com o intuito de escamotear o empresariamento da educação.

Pode se afirmar hoje, com certa segurança, que a política educacional neoliberal realiza, de forma sistemática, a subordinação da escola, em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira. As novas diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil respondem ao imperativo do capital internacional para a América Latina e vem sendo financiada, como, aliás, todo o projeto de desenvolvimento, com recurso do Banco Mundial e do FMI (NEVES, 2002, p.26).

O documento do BM orienta três mecanismos para fomentar a eficiência na atribuição e na utilização dos recursos fiscais entre e dentro das instituições públicas para o alcance da terceira diretriz, *Fomentar la eficiencia en la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones estatales*, que são: o financiamento com base nos dados de matrícula, financiamento com base no produto (número de graduados) e financiamento baseado na qualidade, onde todas

as IES (públicas ou privadas) que oferecem cursos de dois anos de duração podem receber o apoio (recurso financeiro) do governo. Está explícito nas orientações que o financiamento público não é de exclusividade para as instituições públicas. Segundo Leher (1998) o Banco continuará a concentrar-se no financiamento do ensino superior, anunciando o debate da privatização das universidades públicas e a expansão do ensino privado.

A redefinição da função do estado apresenta-se como a terceira orientação para a reforma do ensino superior, afirmando que para uma implementação bem-sucedida desta reforma requer a redefinição na função do estado que priorize a implementação de políticas voltadas para o mercado. Isso demonstra que a educação brasileira sempre esteve atrelada aos direcionamentos do mercado produtivo em detrimento a formação humanística do cidadão.

A quarta “orientação” do documento, *Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calid y equidade*, enfoca a qualidade, adaptabilidade e equidade neste nível de ensino, esta recomendação decorre ao longo de todo o documento como estratégia para a mercantilização e privatização do ensino superior e com o discurso de melhorar a sua qualidade ao mesmo tempo em que se adeque ao mercado.

Outro organismo multilateral que exerce influência para a formulação de diretrizes e políticas educacionais no ensino superior brasileiro é a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO²²).

A UNESCO apresenta o documento *Educación: Um Tesouro a Descobrir em 1996*, conhecido como relatório Jacques Delors, que em 1999 em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) o publica no Brasil. Tal documento apresenta a missão e a função da universidade e preceitua algumas “orientações” mantendo seu discurso no tocante a educação superior à produção de conhecimentos científicos e qualificações necessárias ao mundo do trabalho, afirma que “é preciso que as universidades continuem à altura de responder à procura, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade” (UNESCO/MEC, 1999, p. 143). Pois o ensino superior é concebido como um dos motores para o desenvolvimento econômico.

²² Esta organização foi fundada em Paris em 1945, com a responsabilidade de contribuir para a paz e a segurança entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura.

Por meio desse documento, a UNESCO, mais uma vez, reconhece que a diversidade de estabelecimento de ensino superior e de formação profissional está “indiscutivelmente, de acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas a nível nacional e regional” (*ibidem* p. 23). A educação superior já não é exclusiva das universidades, os sistemas de ensino superior tornaram-se variados, no que se refere a estrutura, programas, público e financiamento que classificá-los em categorias não é uma tarefa fácil.

Quanto às funções das universidades (pesquisa, inovação, ensino, formação e educação permanente) o relatório acrescenta outra, que cada vez mais vem ganhando ênfase, a cooperação internacional. Às universidades compete, “lançar pontes entre países industrializados desenvolvidos e países não-industrializados em desenvolvimento” (*ibidem* p. 142).

Assim como nas orientações do BM (1995) para o ensino superior, há o destaque para o papel da EaD, o Relatório Delors também a menciona como forma de expansão com menor custo, reitera que todas as universidades:

[...] deviam tornar-se abertas e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo (UNESCO, 1999, p. 144).

Outro marco importante para o ensino superior foi a Conferência Mundial sobre a educação superior, realizada em Paris em 1998, que resultou na produção do documento: *a Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* e o *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el desarrollo de la Educación Superior* (1998)²³; onde a UNESCO mais uma vez se posiciona sobre a temática e apresenta as suas orientações para este nível de ensino.

Catani e Oliveira (2000) afirmam que os dois documentos supracitados se completam, considerando que a *Declaração Mundial* faz considerações acerca do contexto do ensino superior, de sua missão e função, bem como apresenta a necessidade de uma nova visão de educação e de construir novo modelo de ação.

²³ Os dois documentos se complementam como resultado da conferência.

O Marco Referencial orienta e define ações para a mudança e desenvolvimento da educação superior.

Chama atenção no preâmbulo da *Declaração a definição para as instituições que podem ser concebidas como ensino superior*,

Todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior (UNESCO 1998, p. 11).

Esta questão para Castanho (2000, p.163) inidica uma precedência e orientação pelo caráter privado das instituições de ensino, “se não pela forma jurídica [...] pelo menos no seu controle pelo Estado”. O que afeta diretamente a oferta e possibilidade de ingresso dos estudantes, já que o Estado não é o único por ofertá-la.

As *Missões e Funções da Educação Superior* (1998) estão preconizadas de maneiras distintas nos dois primeiros artigos do documento. A missão está ligada a promoção de valores. Além de sua missão básica (educar, formar e realizar pesquisas), a contribuição para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo devem ser reforçadas e expandidas e os direitos humanos consolidados a fim de que a democracia e a paz sejam garantidas em um contexto de justiça. A função vincula-se ao ofício, está subdividida em quatro: função de autonomia, função ética, de responsabilidade e de prevenção.

A *Nova Visão da Educação Superior* é descrita em oito artigos, que apesar de ser considerada nova, traz direcionamentos antigos que refletem a interação dos organismos internacionais, BM e UNESCO, como a diversificação institucional, a diversificação de métodos e critérios de recrutamento, a flexibilização de modelos de formação (como o discurso de aumentar a igualdade de oportunidades), a relação com o mundo do trabalho e o financiamento privado para as pesquisas.

A última parte do documento, *Da visão à ação*, apresenta um programa de ações para alcançar a *Nova visão* anunciada, e possui estreita relação com a avaliação institucional, operativa e educacional. A avaliação da qualidade, envolvendo todas as suas funções e atividades, anuncia o potencial e o desafio das tecnologias, como oportunidade de renovar o conteúdo dos cursos, dos métodos de

ensino e de aprendizagem, além de ampliar o acesso por meio da educação a distância, declara a necessidade de reforçar a gestão e o financiamento da educação superior e, por fim, como garantia das prescrições, orienta as parcerias e alianças entre todos os envolvidos, as pessoas que definem as políticas nacionais e institucionais, o pessoal pedagógico, pesquisadores, estudantes, administrativos, técnicos, organizações não governamentais e os outros grupos da comunidade, para que a visão da educação superior, deste documento, seja garantida.

Ao analisar a *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998), Castanho (2000), afirma que

A Declaração é um documento que, do ponto de vista dos modelos que apresentei em trabalho anterior, pouquíssimo tem a ver com o tradicional corporativo, pouco com os clássicos modernos e muito com os contemporâneos. Na verdade, trata-se de um documento de compromisso entre os modelos contemporâneos, incorporando parcialmente o modelo emergente, ou seja, o neoliberal-globalista-plurimodal, também parcialmente o modelo estabelecido e em crise de hegemonia, o democrático-nacional-participativo, tendo mesmo, em certas passagens, um tom que o aproxima do referencial crítico-cultural-popular. Este último, por definição, é a voz da resistência à exclusão, da promoção da inclusão, é o discurso do não, um grito que sobe dos subterrâneos da liberdade. O modelo estabelecido e em crise de hegemonia é o discurso do talvez, que esconde o sim ao proclamar o não. E o modelo emergente, o neoliberal, é o discurso do sim sem disfarces, da promoção ativa da exclusão em nome da eficiência capitalista.

O *Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior* (1998), como o próprio nome o intitula, apresenta as ações prioritárias no plano nacional para os sistemas e instituições de educação superior e no plano internacional.

Na esfera nacional, os Estados deverão: criar medidas legislativas, políticas e financeiras para o desenvolvimento da educação superior; instaurar novas modalidades de colaboração entre as instituições e os diversos setores da sociedade; criar um plano diretor que garanta novas associações e a participação de todos os envolvidos; elaborar planos para diversificar e ampliar o acesso à educação superior; ampliar a interface entre o ensino geral, técnico e profissional na perspectiva da educação permanente e adotar medidas para reduzir a distância entre os países industrialmente desenvolvidos e os países em desenvolvimento, de modo particular, os menos adiantados no âmbito da educação superior e da investigação, dentre outras medidas (UNESCO, 1998).

As ações prioritárias no plano dos sistemas e das instituições não apresentam novidades e sim uma reafirmação das orientações de documentos anteriores, como por exemplo, a função da educação superior como responsável pelo desenvolvimento econômico e sua estreita relação com o mundo do trabalho.

No âmbito internacional, o documento sugere a cooperação interuniversitária, com o objetivo de diminuir o distanciamento entre os países ricos e os menos adiantados no que se refere à produção de conhecimento, a mobilidade universitária internacional e, os acordos entre as instituições dos países desenvolvidos com as dos países em desenvolvimento.

A UNESCO (1998) se propõe em promover a coordenação entre as organizações intergovernamentais, supranacionais e não governamentais, os organismos e as fundações que patrocinam os programas e projetos de cooperação internacional em educação superior; a tornar-se fórum de reflexão sobre temas da educação superior, juntamente com a Universidade das Nações Unidas, as Comissões Nacionais e as diversas organizações intergovernamentais e não governamentais; apoiar instituições de educação superior e universidades de regiões menos adiantadas e que sofrem as consequências de conflitos e desastres naturais; criar e fortalecer centros de excelência nos países em desenvolvimento; elaborar um instrumento internacional sobre a liberdade acadêmica, autonomia e a responsabilidade social; e velar pelo seguimento da Declaração Mundial sobre a Educação Superior e o Marco de Ação Prioritária.

Em 1999, a UNESCO elaborou o documento *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior* em que apresenta as três principais tendências que emergem neste nível de ensino no mundo inteiro: pertinência, qualidade e internacionalização. Expõe também os desafios que o ensino superior passa nesse contexto de transformação, como os processos simultâneos e, às vezes até contraditórios, como o processo de democratização, globalização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação. Assim, a

[...] expansão quantitativa que não obstante, é acompanhada por desigualdades continuadas de acesso entre países e entre regiões; a diversificação de estruturas institucionais, programas e formas de estudos e as dificuldades financeiras (UNESCO, 1999, p.12).

A pertinência diz respeito ao papel do ensino superior e de seu espaço na sociedade, suas funções referentes ao ensino, à pesquisa e aos serviços conexos, bem como os termos de sua ligação com o mundo do trabalho, relações com o Estado e recursos políticos, além de interações com outros níveis e formas de educação. “O ensino superior precisa repensar a sua missão e redefinir muitas de suas funções, particularmente, em vista da necessidade que a sociedade tem de pessoas com treinamento e conhecimentos em constantes atualizações” (*ibidem*, p. 13).

Para atender as necessidades e as expectativas da sociedade, no que tange ao ensino superior, implica, desde o envolvimento ativo dos professores, a qualidade dos estudantes, dos programas, da infraestrutura física e do meio ambiente acadêmico, dentre outras. Para o estabelecimento desta qualidade, a avaliação torna-se fundamental. Todavia,

É preciso que a importância da qualidade não seja medida somente com parâmetros financeiros, nem seja relacionada principalmente com esses aspectos do funcionamento geral das instituições [...] que são mais fáceis de serem medidas quantitativamente na forma de indicadores de qualidade (*ibidem*, p. 17).

Assim, a internacionalização do ensino superior é reforçada pelos procedimentos correntes de integração econômica e política, bem como pela necessidade de entendimento intercultural.

Apesar do documento, *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior* (UNESCO, 1999), apresentar algumas opiniões diferentes do *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (documento elaborado pelo BM) em alguns aspectos, manifestam semelhanças e complementaridade, por exemplo, na concepção de educação e na compreensão da necessidade de adaptação dos países periféricos à lógica do capital.

Outro organismo internacional que influencia as diretrizes para a educação brasileira é a Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, em substituição ao Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT- 1947), a partir do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (ACGS)-GATS onde a educação passou a ser compreendida como serviço e, assim, passou a fazer parte da lista do acordo, que inclui doze tipos de serviços, dentre eles, a educação.

Esta concepção de educação faz com que os países-membros sigam as regras do mercado, como já vivenciamos, por meio da abertura comercial, privatização, diversificação institucional, redução de gastos públicos no setor de serviços, dentre outras, produzidas pela própria racionalidade do capital. A mercantilização da educação ratifica a ótica neoliberal em que “tudo se vende, tudo se compra e, tudo tem preço” (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

No documento em análise, percebemos que uma das consequências da inclusão da educação como serviço estabelece que qualquer Estado que descumpra os compromissos firmados com a OMC, no âmbito educacional superior, poderá ser condenado a pagar indenizações aos empresários ou aos industriais da educação que se considerem prejudicadas e aos países descumpridores do acordo estarão sujeitos a represálias dos países provedores do ensino, em particular, do ensino por *internet*.

Com a educação inclusa no GATS, corre-se o risco de transformá-la em um processo de simples comércio, onde os grupos internacionais serão os vendedores de pacotes pedagógicos, como cursos profissionalizantes, de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento, sistema de avaliação e certificação, livros, materiais didáticos, equipamentos científicos, etc., e os países em desenvolvimento, como o Brasil, serão seus compradores.

Vale ressaltar que houve pressão, para a retirada da educação da lista do GATS, por meio da Conferência Mundial da Educação Superior (1998) organizada pela UNESCO. Todavia, a educação permaneceu na lista e, como consequência, passou a submeter-se às regras do Acordo. A tendência é, segundo Mourão e Almeida (2005), transformar as instituições educacionais públicas em organismos empresariais regidas pela lei do custo benefício. Onde a visão organizacional de universidade é regida por contratos de gestão, a avaliação guiada por índices de produtividade, a docência compreendida como transmissão (aligeirada) de conhecimentos, esse movimento é o que Chauí (2003) denomina de universidade operacional, o qual, em certa medida, vivenciamos.

A “prestação de serviço” no ensino superior é definida em quatro modalidades: 1) Transfronteiriço (educação a distância); 2) Consumo realizado no exterior (alunos que se deslocam para estudar fora do país); 3) Presença comercial (provedor de educação que se estabelece, comercialmente, em outro país para

prestar serviço mediante a sede local); 4) Presença de pessoas físicas (pessoas que viajam para “prestar serviços” temporariamente, como professores ou pesquisadores). Em cada modalidade o GATS identifica “barreiras internacionais” que por meio da “prestação de serviços educacionais” busca eliminá-las.

Dourado (2002, p. 240) afirma que “na agenda das políticas educacionais para a educação superior, é particularmente notável a condição do país como parceiro das prescrições internacionais”, tal afirmação se concretiza por meio das políticas públicas de expansão do ensino superior desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e em menor amplitude nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que serão analisadas a partir da privatização, diversificação e flexibilização institucional.

2.2 As políticas de expansão do ensino superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Para analisar as políticas que impulsionaram a expansão da educação superior no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) é importante situá-las no contexto das relações sociais de produção mais amplas, uma vez que as orientações para a elaboração das políticas educativas dos países em desenvolvimento estão intimamente ligadas com o modo de produção das sociedades.

A crise estrutural do capital desencadeada na década de 1970, decorrente do esgotamento do modelo de produção *fordista-keynesiano*, dentre outros fatores, propiciou o surgimento de um novo modelo de acumulação que Harvey (1998) o denomina de “acumulação flexível”. A característica fundamental desse novo modelo é a flexibilidade no processo de trabalho, no mercado, nos produtos, nos padrões de consumo e nas leis.

O modelo de acumulação flexível não poderia se efetivar com um Estado interventor, portanto, a estratégia para superar a crise foi reformar o Estado, redefinir o seu papel e diminuir o seu raio de atuação, ou seja, implantar políticas do Estado Mínimo. Como percebemos no estudo das crises do capitalismo essa política já aparece. Bresser Pereira, o superministro de FHC, assevera:

A partir dos anos 70, face ao crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação, que desde então, ocorrera em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram as respostas a esta crise (BRESSER PEREIRA 1998, p. 49).

Observamos que a defesa ideológica dessa reforma é acompanhada do discurso (neoliberal) que atribui ao Estado à responsabilização da crise econômica ocultando a crise do próprio sistema capitalista.

O discurso e o processo de privatização de bens e serviços na década de 1990 no Brasil, bem como, o cumprimento do programa de ajustes iniciam-se com Fernando Collor de Melo, tem seguimento com Itamar Franco e se consolida com o seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a reforma administrativa, implementada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995 e, por conseguinte, com a reforma educacional.

Em defesa da globalização, Cardoso (1998) afirma que o cenário que se vive traz novos desafios às sociedades e torna-se imperativo transformar (reformular) o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo, por isso, defende o enxugamento da máquina estatal através da sua minimização de atuação no que concerne às políticas sociais e privatização dos bens e serviços. A reforma, nesse contexto, significa superar a visão paternalista e assistencialista do Estado.

Argumentavam que o problema estaria localizado no Estado, e por isso, seria necessário reformá-lo para novas requisições, corrigindo as distorções e reduzindo custos, enquanto a política econômica corroía de modo acelerado os meios de financiamento do Estado brasileiro, através de uma inserção na ordem nacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro. Dessa forma, todo esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas internas e externas (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

Enquanto no modelo de produção *fordista* o Estado assumia o papel central no desenvolvimento econômico, no modelo de acumulação flexível, é a privatização quem assume a posição central. Para Oliveira e Dabrach (2009) o modo de produção *fordista* necessitava de uma base estatal forte na economia, caracterizado pelo Estado de Bem-estar Social, no *toyotismo* a regulação da economia é feita pelo

próprio mercado, com a diminuição da atuação do Estado, descentralizando suas funções para o mercado e para a sociedade civil, a fim de garantir o livre fluxo do capital. E assim, houve uma tendência de desresponsabilização pelas políticas sociais em nome da anunciada reforma.

A reforma estatal, fundamentada nos princípios neoliberais, decorre dessas mudanças na base produtiva e traz implicações para o campo educacional dos países periféricos. Foi também no governo de FHC que as relações com os organismos internacionais se estreitaram, impactando profundamente os rumos das políticas educacionais adotadas no país (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014).

As políticas educacionais implementadas no Brasil nos anos 1990 do séc. XX foram demarcadas por opções e interesses sociopolíticos articulados às mudanças no cenário global contemporâneo e no processo da reforma do Estado brasileiro. O programa de reformas educacionais nesse período é extenso, repercutiu em vários setores do sistema de ensino, como o planejamento, currículo, avaliação, gestão, financiamento, dentre outros, trazendo as marcas da reforma do Estado.

A década de 1990, como explicitada, foi um período farto de encontros internacionais que resultou em documentos orientadores para a reforma educacional que os países em desenvolvimento precisariam realizar. As políticas de expansão do ensino superior desenvolvidas no Brasil, nos dois governos de FHC (1995 a 1998 e 1999 a 2002), atenderam com fidelidade as recomendações dos organismos multilaterais, principalmente, no que diz respeito a privatização neste nível de ensino como mostra o quadro 4:

Quadro 4 - Evolução do número de IES por dependência administrativa no Brasil durante o Governo de FHC (1995-2002)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	894	57	76	77	684
1998	973	57	74	78	764
2002	1.637	73	65	57	1.442
1995/2002(%)	83.1	28.1	- 14.5	- 26.0	110.8

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016).

Não se pode negar que em oito anos as políticas adotadas por FHC promoveram a expansão das IES públicas, pois de 1995 a 2002, houve um crescimento de 28.1% das IES pública federal, contudo, como se pode observar, o aumento das IES foi mais expressivo no setor privado, registrado em 110.8%. Vale ressaltar que neste período de expansão, houve um decréscimo nas IES estaduais e municipais. É com base nesses dados, ou seja, no aumento significativo das IES particulares, acompanhados do decréscimo de algumas IES públicas, que alguns autores denominam esse movimento de expansão da educação superior privada no Brasil.

O processo de expansão da educação superior no Brasil, por meio da privatização, não teve sua origem com FHC, pois a Constituição da República de 1891 já outorgava tal processo. Porém, ganha força maior com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96),

Os governos dos anos 1990, sobretudo os de Fernando Henrique Cardoso, não deixaram de fazer uso dos recursos disponibilizados pelo seu farto arsenal legislativo. A ação contra o caráter público da universidade, iniciada ainda no regime militar, encontrou incentivo e reforço nunca vistos. Antes da LDBEN e depois dela, um número importante de leis, medidas provisórias, decretos, decretos-leis, portarias, resoluções, passou a definir o rumo do ensino superior brasileiro (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA 2011, p. 78).

A LDBEN (1996) distingue as instituições privadas de ensino em quatro categorias em seu Art.20, as particulares em sentido estrito (empresariais), as comunitárias (as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade), as confessionais (além da presença de representantes da comunidade na sua identidade mantenedora, que atendam a orientação confessional e ideológica específica) e as filantrópicas.

Percebemos na Lei supracitada uma subdivisão entre as instituições privadas, de um lado, as empresariais, de outro, as sem fins lucrativos, permitindo as instituições que se autodenominem como comunitária, confessional e/ou filantrópica reivindicarem e recebam subsídios públicos, pois ao se distinguirem das instituições com fins lucrativos, podem se autodenominar como públicas não estatais.

A partir da LDBEN (1996), vários dispositivos legais referentes à expansão da educação superior foram promulgados, estimulando principalmente a expansão da educação superior privada. No governo de FHC, destacou-se o Programa de Crédito Educativo pela Lei n. 9288/96 e, posteriormente, na Lei n. 10.207/2001, as quais regulamentaram o financiamento público ao estudante do ensino superior bem como a possível renegociação da dívida. Outro exemplo foi à criação da Medida Provisória n. 1.827/99 que instituiu o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), tal Medida, mantém e destina fundos orçamentários oriundos de cofres públicos para as instituições privadas.

No início do governo de FHC, para um total de 1.759.703 matrículas, 700.540 eram públicas (entre federais, estaduais e municipais), e 1.059.163 eram privadas. No final de seu primeiro governo, o crescimento das matrículas nas IES privadas continuou se sobressaindo das públicas, com o quantitativo de 1.321.229 nas particulares e apenas 804.729 de matrículas nas redes públicas. Em 2002, ao final do segundo governo, o número das matrículas nas instituições particulares quase que duplicou em relação ao ano de 1998, chegando a 2.428.258 como mostra o quadro 5:

Quadro 5 - Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no Brasil, durante o Governo de FHC (1995-2002)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
2002	3.479.913	531.634	415.569	104.452	2.428.258
1995/2002(%)	97.8	44.7	73.7	11.4	129.3

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016).

Considerando o percentual de matrícula nas Instituições de Ensino Superior, observamos o aumento de matrículas na rede privada, de acordo com Sguissardi (2006), o processo da privatização gera uma dualidade discriminatória, primeira, entre os que podem e os que não podem pagar pelos serviços, segunda, propicia um nicho lucrativo para o capital.

Por outro lado, o processo de expansão do ensino superior, produzido na década de 1990, também pode ser percebido como positivo. Pois ampliou o acesso

da população a esse nível de ensino, porém, é necessário perceber alguns efeitos perversos deste mesmo processo, onde a expansão se dá por influências de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização do seu capital com a venda de serviços educacionais (MANCEBO, VALE E MARTINS, 2015).

A educação pressionada pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos, isto é, a crise do sistema de ensino, e neste caso, do ensino superior, é planejada e fabricada pelo desmantelamento do setor público.

No que concerne à diversificação e a flexibilização das IES, no governo de FHC, observamos no quadro 3, que no período de seu primeiro governo, a organização acadêmica era composta por três tipos de instituições (universidades, federação de escolas/faculdades integradas e estabelecimentos isolados). O Decreto n. 2306/97 que revogou o de n. 2207/97 e regulamentou o Sistema Federal de Educação, normatizou as atribuições das instituições privadas (com e sem finalidade lucrativa) e diversificou as IES em cinco categorias: I – universidades, II – centros universitários, III – faculdades integradas, IV – faculdades, V – institutos superiores ou escolas superiores. Tal Decreto foi fundamental para expansão da diversificação das IES no país bem como a mercantilização do ensino superior na segunda metade da década de 1990,

A direção empresarial e mais uma vez despendida no Art. 7 deste mesmo Decreto, que prescreve, para as instituições classificadas como particulares em sentido estritos e com fins lucrativos, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, a submissão ao regime de legislação mercantil, quantos aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante ao nome individual (NEVES 2002, p. 141).

Ainda no âmbito da diversificação, o Decreto n. 3860/2001 revoga o supracitado e reorganiza o ensino superior, estabelecendo apenas três tipos de instituição, no lugar de cinco: I – universidades, II – centros universitários, III – faculdades integradas; faculdades; institutos superiores e/ou escolas superiores, todavia, a natureza das instituições não foi alterada de fato, apenas foram organizadas de modo diferente do Decreto anterior.

Quadro 6 - Diversificação das IES no primeiro Governo de FHC (1995-2002)

Instituições	Anos	
	1995	1998
Universidades	135	153
Federações de Escolas/Faculdades Integ	111	93
Estabelecimentos Isolados	648	727
Total Geral	894	973

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2007).

De acordo com os dados do censo da Educação Superior/INEP (2016), para um total geral de 894 IES em 1995, apenas 135 eram universidades, (compreendidas entre federais, estaduais, municipais e privadas) e o restante se classificava como federações de escolas faculdades integradas e estabelecimentos isolados. Em 1998, houve um pequeno aumento das universidades, porém, a expansão dos estabelecimentos isolados foi bem mais expressiva, como demonstra no quadro 7.

Se por um lado a diversificação institucional corresponde a movimentos de ressignificação da identidade das instituições de ensino superior, por outro, segundo Dourado e Catani (1999), implica processos de diferenciação colocando em cheque os elementos de convergência do sistema, especialmente, do público federal, resultando desse movimento, novas formas de regulação de gestão da universidade brasileira, com base em mudanças estruturais, institucionais e diversidade programática, dentre outras.

Em 2002, as IES continuam expandindo-se no setor privado, e também se diversificando nos seus formatos que vinham se constituindo desde o início de seu governo entre universidades (162), centros universitários (77), faculdades integradas (105), faculdades, escolas e instituições (1.204), e em centros de educação tecnológica (53), notamos que no início do primeiro governo de FHC, havia apenas três modalidades de organização institucional, como demonstrado no quadro 3, e no fim de seu segundo governo as IES se subdividem em cinco formatos, como demonstra o quadro 7.

Quadro 7 - Diversificação das IES em 2002

Ano	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros de Educação Tecnológica
2002	162	77	105	1.204	53

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016).

No processo de diversificação e da flexibilização das IES, vem acontecendo a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois esse tripé é exigido apenas para as universidades. Quanto a essa dissociabilidade Severino (2009) adverte que é equivocada a tendência de reduzir o papel da universidade àquele de fazer pesquisa, assim como desconsiderar a pesquisa em algumas IES é condenar o ensino superior à mediocridade, transformando-se numa instituição puramente certificadora.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apresenta-se como parâmetro básico à garantia da qualidade da educação superior. Assim, a diversificação institucional não deve implicar em dissociações entre ensino e pesquisa, ou seja, de um lado, as universidades e, do outro, as instituições superiores voltadas exclusivamente para o ensino. Não basta expandir as oportunidades de acesso, é importante expandir com qualidade. Todavia, tal como as IES estão organizadas Chauí (2001) afirma que sua tendência é desenvolver processos de (des) qualificação de ensino.

A Educação a Distância é outro fator que contribuiu (e ainda contribui) para expansão da educação superior no país. Essa modalidade de ensino é também uma orientação o BM e UNESCO, como vimos suas orientações nos documentos apresentados na seção anterior: “Todas as universidades deviam tornar-se abertas e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida” (UNESCO, 1998 p.14), sob o discurso da modernização e da democratização do ensino.

Nos primeiros anos do governo de FHC, o número de matrícula na educação a distância era tão pequeno que só passou a fazer parte da estatística oficial brasileira no ano 2000, com 6.430 vagas oferecidas, 8.002 candidatos inscritos e 1.682 matrículas na rede pública (INEP, 2000).

Após os investimentos do setor público e privado a oferta de vagas quase que quadriplicou, chegando ao fim do governo de FHC, com 24.389 vagas oferecidas, 29.702 candidatos inscritos e 40.714 matrículas realizadas, como demonstra o quadro 8:

Quadro 8 - Cursos de Graduação a Distância – Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso

Ano	Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas	Concluintes
2000	10	6.430	8.002	5.287	1.682	460 (1999)
2002	46	24.389	29.702	20.685	40.714	1.712

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016).

O que nos chama atenção é o crescimento exponencial da EaD, na oferta de cursos, neste período, que atinge a marca de 460% em apenas dois anos. Isso demonstra que a EaD vem se configurando em uma formação aligeirada, uma preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, haja vista que o movimento de expansão do ensino superior, seguindo os preceitos da reforma do Estado, não objetiva o desenvolvimento social, mas, o econômico. Mészáros (2008) defende que a educação, para além do capital, ande de mãos dadas com a luta pela transformação do atual modelo político, econômico e hegemônico.

Nesse contexto político, econômico e hegemônico, em 2002, FHC apresenta José Serra como seu aliado e pretendo sucessor político. Todavia, face à insatisfação popular, os discursos de campanha de Lula impulsionaram a sociedade brasileira ir às urnas e votar por mudanças políticas, administrativas e econômicas no país, e assim, Luiz Inácio Lula da Silva chega à Presidência da República.

2.3 As políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)

A eleição de Lula à presidência da República representou o desejo do povo brasileiro para a mudança almejada. Todavia, segundo Mourão e Almeida (2005) logo nos primeiros meses de governo, a discussão ocorre em torno da mudança

constitucional e fica evidente, com as votações, que a política econômica não mudaria, pelo contrário, aprofundaria o projeto neoliberal.

Oliveira, Braga e Risek (2010) afirmam que quando Lula assumiu e abraçou com determinação o receituário ortodoxo de política econômica, o discurso oficial justificou com a tese de que estávamos à beira do abismo, a economia brasileira derreteria como manteiga, isto significava dizer que estávamos num típico estado de emergência que implicaria a admissão de medidas mais firmes no que tange à elevação do superávit primário, para além do exigido pelo FMI (de 3,75% para 4,25% do PIB), aumento da taxa básica de juros (de 22% para 26,5% ao ano) e corte de liquidez, pelo aumento do compulsório dos bancos, tirando de circulação do dia para a noite 10% dos meios de pagamento.

Junto com a insistência na tese da beira do colapso, criaram a expectativa de que tal situação seria uma exceção e que o regime adotado, tão logo que ultrapassasse a emergência, o governo adotaria seu próprio plano, ou seja, o programa que o levou à presidência da república, o programa antineoliberal. Sem a decretação do estado de emergência, teria sido pouco provável a um governo eleito para mudança, adotar e justificar tais medidas.

A segunda tarefa do governo Lula, no âmbito da política e da economia que o país atravessava, foi de apresentar a necessidade de permanência do regime ora apresentado, ou seja, o regime de emergência. Por causa dos escândalos de corrupção que começaram a estourar, a crise política aprofunda ainda mais a crise econômica.

As políticas educacionais que estavam presentes no programa de governo, *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, expressavam mudanças na educação brasileira face às desigualdades sociais.

A expectativa da sociedade acadêmica era de que a educação superior no governo Lula, desviasse da privatização acompanhada da diversificação, bem como, do desmonte das IES públicas, rumo que vinha tomando no governo anterior. Todavia, apesar do discurso de campanha e por meio das políticas educacionais percebemos, em alguns aspectos, a continuidade das políticas neoliberais, seja em virtude dos acordos feitos com a burguesia brasileira, seja por causa das “orientações” dos organismos internacionais. Por isso, para compreendermos o sentido e o significado das atuais reformas educacionais é importante considerar a

sua matriz conceitual, formulada no âmbito do BM e dos outros organismos internacionais já mencionados.

A opção do governo federal foi mover-se “dentro dos marcos estruturais previamente fixados” pelo macro sistema político (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES 2006, p. 45). Dessa forma, o Estado brasileiro adentra o século XXI marcado por um processo de submissão internacional. As medidas neoliberais se aprofundaram e o governo federal aprovou algumas normativas contraditórias ao seu discurso de campanha, no que tange à educação superior, a parceria entre o Público e o Privado, dentre outras que serão discutidos neste texto.

A reforma da educação superior no governo Lula inicia-se, oficialmente, segundo Otranto (2006), com o Decreto de 20 de outubro de 2003 que institui o Grupo de Trabalho Interministerial incumbido de analisar a situação atual das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e apresentar um plano de ação que objetivasse a reestruturação, desenvolvimento e democratização de tais instituições.

O Decreto recebeu algumas críticas advindas das próprias universidades federais. Entendia-se que tal medida, mais uma vez, desobrigava o Estado de suas responsabilidades com a educação brasileira e a análise das IFES lhes atribuía uma responsabilidade que não cabia somente a elas, pois as mazelas de um sistema historicamente excludente, onde as IFES foram (e ainda são) objeto de sucateamento, não podiam ser conferidas a quem sobreviveu a esse processo.

As políticas de expansão do ensino superior implementadas no primeiro governo de Lula (2003-2006) foram legitimadas por meio dos seguintes dispositivos: o Decreto n. 4.914/2003, que dispõe sobre os centros universitários de que trata o Art. 11 do Decreto 3860/2001; a Lei n. 11.079/2004, que institui a Parceria Público Privado; o Decreto Presidencial n. 5.225/2004, que elevou os Centros Federais de Ensino Superior; o Decreto Presidencial n. 5.245/2004 transformado na Lei n. 11.096/2005 que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Decreto Presidencial n. 5.205/2004 que regulamentou as fundações de apoio privado no interior das IFES; o Decreto n. 5.622/2005 que regulamentou a educação a distância no Brasil e consolidou a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro. No segundo governo, destaca-se o Decreto n. 6.096/2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a continuação do PROUNI.

Uma das políticas públicas de expansão do ensino superior que contribuiu com a continuidade do processo de privatização, no governo Lula, expressa-se por meio do Decreto Presidencial n. 5.245, de 18 de outubro de 2004, transformado na Lei n. 11.096/05 que criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Tal programa oferece bolsa de estudo (integral ou parcial) a quem ingressar no ensino superior privado: estudantes de baixa renda (renda *per capita* familiar de três salários mínimos, no máximo), sem diploma de nível superior que cursaram o ensino médio em escolas públicas, ou a estudantes que cursaram o ensino médio como bolsistas integrais da rede privada; a professores da rede pública do ensino fundamental, sem diploma de nível superior, bem como, a estudantes declarados negros, pardos ou indígenas.

As IES que aderem ao programa supracitado são beneficiadas com isenção fiscal, independente da ocupação de vagas, pois o compromisso se refere à oferta de vagas e não a ocupação delas. Também podem receber financiamentos provenientes do FIES, para complementação das bolsas de estudo. Percebemos, portanto, que os cofres públicos acabam financiando (direta ou indiretamente) a manutenção e a expansão das instituições privadas.

Dessa forma, o PROUNI promoveu um salto quantitativo em instituições privadas (sem fins lucrativos e empresariais) no Brasil, pois no ano de 2002²⁴ havia 1.442 instituições após a criação do referido programa, em 2006, o número de IES privadas salta para 2.022. O crescimento continua numa constante chegando ao fim de seu mandato com 2.100 instituições privadas como mostra o quadro 9:

Quadro 9 - Evolução do número de Instituições de Educação Superior por Dependência Administrativa no Brasil durante o Governo Lula (2003-2010)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2003	1.859	83	65	59	1.652
2006	2.270	105	83	60	2.022
2010	2.378	99	108	71	2.100
2003/2010(%)	27.9	19.3	66.2	20.3	27.1

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016).

²⁴ Como demonstra o quadro 1.

O processo de privatização segundo Lima (2002) envolve dois momentos: a expansão de instituições privadas através da liberação dos serviços educacionais e o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada, através de alguns mecanismos como: fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades, corte de vagas para a contratação de trabalhadores em educação, mesmo frente ao processo de expansão da educação superior, e o corte de verbas para a infraestrutura das instituições, dentre outros.

O PROUNI recebeu várias críticas, dentre elas, destacamos a de Leher (2004) ao afirmar que o Programa serve apenas às IES privadas (filantrópicas, comunitárias, confessionais e as empresariais), em razão da isenção de impostos e das contribuições que recebem. Carvalho (2006) também afirma que tal programa surge como oportunidade para o financiamento das IES privadas ameaçadas pelo peso das vagas excessivas. E para Catani, Hey e Giglioli (2006) falta transparência por parte do MEC no que diz respeito à disponibilidade total de bolsas contratadas por IES e sobre a quantidade de bolsas concedidas, sobre o valor das isenções e das contribuições por IES, sobre a taxa de evasão do programa, bem como o desempenho de seus beneficiados.

Entretanto, o empresariamento da educação superior, incentivada pelos organismos internacionais e seguido pelos governos brasileiros continua. O mais grave para um governo que defendia a escola pública, é o incentivo à iniciativa privada que contou (e ainda conta) com subsídios públicos. O PROUNI em lugar de ampliar recurso para as universidades públicas estimula o acesso dos alunos às instituições privadas.

Apesar da continuidade da expansão da educação superior privada no governo Lula, o país também teve um salto quantitativo em instituições públicas federais, como mostra o quadro 9, por meio do Programa Expansão Fase I, iniciado em 2003 (com prazo para o seu término em 2010) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007.

De acordo com a *Carta de Porto Alegre*, realizado por meio do Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) em 2007, o processo de expansão da Educação Superior em curso deve ser analisado sob duas perspectivas: de um lado, a reconhecida necessidade de democratização do acesso a esse nível de ensino e, de outro, as condições com que tem sido operada a

expansão. É nessa perspectiva que analisamos a precarização do trabalho docente no Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Com o Programa Expansão Fase I, inicia-se o processo de interiorização das IFES no país, por meio da criação de novas universidades federais e de novos *campi* nos pólos federais que já existiam. Assim, a quantidade de municípios atendidos pelas universidades que eram de 114 em 2003, salta para 230, no ano de 2010, como mostra o quadro 10.

Quadro 10 - Interiorização da Rede Federal do Ensino Superior no Governo Lula

Ano	Universidades	Campus/ Universidades	Municípios Atendidos
2003	45	148	114
2010	59 (14 Novos)	274 (126 Novos)	230

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2007).

Embora que o REUNI tenha recebido (e ainda recebe) críticas, não podemos deixar de considerar que o referido programa permitiu o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior público, permitiu que universidades federais se interiorizassem pelo país, ou seja, abriu-se novos *campi*²⁵ nos interiores do Estado, como foi o caso do município de Humaitá do Estado do Amazonas, e dentre outros, que veremos a seguir.

No processo de interiorização das IFES, verificamos dois movimentos, de um lado, a busca pela democratização do ensino superior, de outro, percebemos o aumento significativo de alunos matriculados, porém, sem a ampliação na estrutura física, do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, correspondente ao aumento de números de alunos matriculados. Com isto, a intensificação do trabalho se aprofunda e a precarização do trabalho docente se manifesta mais intensamente.

A implantação do Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, de modo especial, os negros e os indígenas nas IES por meio do Projeto de Lei n. 3.627/2004, também foi uma medida que contribuiu com o processo de expansão do ensino superior no Brasil, se não pelo quantitativo de IES, mas pela ampliação do acesso a esse nível de ensino. Assim como os

²⁵ Unidades que compõem a universidade.

outros projetos, este recebeu algumas críticas por entendê-lo como projeto de ações afirmativas, e como tal, segundo Moraes (2014), o mais adequado seria a implantação de cotas sociais de modo a saldar o débito da exclusão histórica da classe trabalhadora à educação superior, de modo que naturalmente os negros e os índios estariam incorporados.

No segundo mandato de Lula, a política de expansão de vagas toma novo formato sob a gestão do ministro Fernando Haddad, onde o governo federal por meio do Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007, lança o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de criar condições para ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Para o alcance do objetivo supracitado, o programa tem como meta a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18% ao final de cinco anos a partir do início de cada plano de reestruturação. Nessa perspectiva, percebemos que será uma expansão com racionamentos de recursos, com maior intensificação do trabalho docente, conduzindo à precarização. Uma vez que se aumenta o número de alunos nas salas de aula, sem que haja estrutura física, recursos humanos e financeiros suficientes para atender com qualidade a nova demanda. Assim, o governo corrobora com os ditames internacionais que é a lógica da expansão da educação superior por meio da intensificação do trabalho docente.

Qualquer tipo de trabalho, seja escravo, autônomo ou assalariado é realizado segundo um determinado grau de intensidade. Do trabalhador docente, vem se exigindo sempre mais, um empenho maior, seja física, intelectual, seja psíquica ou até mesmo a combinação desses três elementos (DAL ROSSO, 2008).

No âmbito da diversificação institucional (um dos aspectos da expansão da educação superior) o governo federal, em seu primeiro ano de governo, procura conter o ritmo da expansão com diversidade institucional por meio do Decreto n. 4.914/2003, que dispõe sobre os centros universitários de que trata o Art. 11 do Decreto n. 3.860/2001, onde em seu Art. 1 veda a constituição de novos centros universitários, exceto aqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para

credenciamento, cuja comissão avaliadora já tenha sido constituída, e revoga o Art. 11 do Decreto n. 3860/2001 que trata da autonomia institucional para criar, organizar e extinguir cursos e programas em sua sede, bem como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Saviani (2010) chama atenção ao movimento da diversificação das IES, pois para ele os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, pois é a alternativa buscada pelo governo para viabilizar a expansão e, por consequência a “democratização” da universidade a baixo custo em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, ou seja, as universidades de pesquisa que concentram o grosso dos investimentos públicos, acentuando dessa forma o seu caráter elitista.

O processo de diversificação das instituições apresenta seus paradoxos, pois,

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (MACEDO, VALE E MARTINS, 2015, p. 33).

Nessa perspectiva, a expansão da educação superior no Brasil tem sido para Ferreira (2011) objeto das políticas educacionais que tem como fundamento os processos de diversificação e diferenciação institucional como mostra o quadro 11.

Quadro 11 - Diversificação das IES no Governo Lula (2003-2010)

Instituições	Anos		
	2003	2006	2010
Universidades	163	178	190
Centros Universitários	81	119	126
Faculdades Integradas	119	116	-
Faculdades, Escolas e Institutos	1.403	1.649	2.025
Centros de Educação Tecnológica	93	208	37
Total Geral	1.859	2.270	2.378

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2007).

Em 2006, apesar do Decreto n. 3.860/2001, percebemos um aumento de 311 IES, totalizando em 2.270, exceto as faculdades integradas, onde verificamos um decréscimo de duas unidades. Em seu último mandato, especificamente em 2010, o ritmo do movimento da diversificação desacelera ainda mais em relação ao primeiro governo, pois em cada instituição verificamos uma diminuição, exceto nas faculdades. Os Centros de Educação Tecnológica – CET, passam a ser denominados de Institutos Federais (IFs) e os Centros Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

A diversificação institucional segundo Micheloto, Coelho e Zaiko (2006), é a constituição de um sistema diferenciado, composto por instituições que têm diferentes fins, que demonstram ter condições de atender as necessidades do contingente variado de estudantes, bem como as de desenvolvimento do país. Tal expressão demonstra a concepção da necessidade de integrar a educação com a esfera produtiva e, sobretudo, de adequar os países periféricos à lógica do reordenamento internacional do capital, orientações contidas na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação (1998) e nas recomendações da OIT²⁶/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto de Pessoal do Ensino Superior em que a sociedade brasileira está vivenciando.

A política de diversificação integra a política de flexibilização, ambas se inserem em uma discussão mais ampla, a reestruturação da economia global. Catani

²⁶ Organização Internacional do Trabalho.

e Oliveira (2000), afirmam que a diversificação institucional idealizada e em desenvolvimento, baseia-se na flexibilidade, na competitividade e na avaliação do sistema da educação superior. Além disso, insere-se na discussão do estreitamento das relações entre o setor produtivo e o sistema universitário, nas questões atinentes à inovação tecnológica, no desenvolvimento regional e na inserção do país a competitividade internacional.

A flexibilização do ensino superior também impulsiona a expansão de diferentes modalidades de cursos, dentre eles, destacamos os cursos de Educação a Distância (EaD) e os de formação (em serviço) para professores da educação básica.

O ensino a distância no governo Lula é regulamentado pelo Decreto n. 5.622/2005 que consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro e pelo Decreto 5.800/2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2005).

Quadro 12 - Cursos de Graduação a Distância – Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Ano	Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas em 30/06
2003	52	24.025	21.873	14.233	49.911
2006	349	823.550	430.229	212.246	207.206
2010	930	1.634.118	690.921	380.328	930.179

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016).

De acordo com os dados expostos no quadro 12, a Educação a distância (EaD) teve um crescimento constante, chegando ao final de 2010 com 930.179 matrículas. Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), a UAB foi idealizada a partir de fóruns estaduais em 2005, com o objetivo de atuar com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias da EaD.

Mattos (2011) afirma que a tendência mercadológica do ensino superior no Brasil aponta como ela será preenchida, isto é, com predomínio no âmbito privado, como está posto, ou no público, mas de maneira precária, como é o caso do ensino a distância. A expansão do ensino superior via Educação a distância, segundo Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009) tem acarretado modificações no trabalho docente, por ter como base pressupostos *tayloristas* que dicotomizam a concepção da execução, o que acentua as diferenças de *status* e de salário entre os conceptores e os tutores virtuais.

A educação tecnológica é outro fator que contribuiu para a expansão do ensino superior no país no governo Lula. A orientação dos organismos internacionais reforça a tendência da concentração do saber e do fazer, ou seja, da produção da ciência e da tecnologia (C&T). Nessa perspectiva, o governo federal, por meio da Lei n. 10.973 de 02 de dezembro de 2004, estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vista a capacitação e autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país. Esta Lei, além de apresentar forte apelo econômico em detrimento da sustentabilidade social e ambiental, estimula parcerias entre universidades e empresas e promove a integração entre universidades brasileiras e internacionais, porém, em estímulo para a integração público-público. As inovações ocupam lugar central, a empresa é considerada o centro do crescimento econômico e, assim, as universidades são chamadas a participar de forma adaptativa, por área de conhecimento, como as engenharias, medicina, dentre outras.

A Lei n. 11.892/2008 estabelece que o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia tem como proposta realizar e estimular a pesquisa aplicada, esta apontada pelo BM como modelo alternativo à pesquisa da universidade. Porém, na análise da referida Lei, encontramos ambiguidades que vem gerando interpretações particulares como a de atribuir o significado de pesquisa aplicada a pesquisa dirigida aos setores empresariais. O texto do Art. 6, passa a certeza de que os IFs são mais um modelo alternativo à universidade de pesquisa.

Segundo Oliveira (2002), a relação das políticas de privatização do ensino superior com a C&T mostra que a opção ficou restrita a uma inclusão subalterna e que sua permanência pode levar ao esgotamento de nossas potencialidades para a

construção de um país autônomo e não subserviente aos ditames do capital internacional.

Com relação à parceria entre universidades e empresas, Sguissardi e Silva Júnior (2009) chamam atenção para a intensificação do trabalho docente nas redes federais de ensino nesse contexto de parceria, pois apesar da legalidade e da institucionalidade para que os professores pesquisadores transitem entre a academia e a área de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) das empresas, os professores pesquisadores também atuam simultaneamente em outras atividades já descritas.

As políticas voltadas para a expansão da educação superior no governo Lula são louváveis sim, porém, não se pode negar que o governo injetou dinheiro público na iniciativa privada, enquanto as universidades públicas viveram (e ainda vivem) um processo de deterioração dos recursos humanos e materiais.

No período dos dois governos de Lula, houve um decréscimo nas instituições municipais, contudo, apesar do crescimento do número de matrícula nas instituições privadas, onde o percentual é de 45 %, é nas IFEs que se concentra o maior número de matrícula, 47,1%, como observamos no quadro 13.

Quadro 13 - Evolução da Matrícula em Cursos de Graduação Presenciais por Dependência Administrativa durante o Governo de Lula (2003-2010)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2003	3.887.022	567.101	442.706	126.563	2.750.652
2006	4.676.646	589.821	481.756	137.727	3.467.342
2010	5.449.120	833.934	524.698	103.064	3.987.424
2003/2010	40.2	47.1	18.5	-18,6	45.0

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016)

Observamos que no segundo mandato do presidente Lula, a oferta de matrículas no ensino superior aumentou 41,39 % o que confirma o aumento de vagas geradas, principalmente, pelo REUNI que tinha como principal proposta a interiorização das universidades federais, enquanto nas instituições privadas foi de apenas 15%. A meta do REUNI que é 18 alunos por 1 professor (18/1) praticamente dobra nas IFEs, porém, sem a contratação correspondente de professores. O

exposto evidencia a relação que se estabelece entre as reformas do ensino superior e a intensificação do trabalho docente precarizando o trabalho do professor do ensino superior.

Diante dos dados apresentados, afirmamos que as políticas públicas de expansão do ensino superior adotadas no governo Lula, beneficiaram as instituições públicas e as privadas, e que no decurso de seu governo, por meio das análises de tais políticas, percebemos a descontinuidade acompanhada da continuidade da política neoliberal de seu antecessor.

Com as reformas do ensino superior desenvolvidas pelos dois governos em discussão, FHC e Lula, o trabalho docente passa a ser cada vez mais intensificado, pois as exigências e atribuições se ampliam, sem, contudo, ampliar suas condições objetivas para a realização de seu trabalho, com isso, a precarização do trabalho docente se acentua de maneira geral.

CAPÍTULO 3

3 O PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)

O objetivo do presente capítulo é analisar o processo de implantação do PARFOR no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Para tanto, organizamos o capítulo em três seções: A interiorização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em seguida, a atuação do PARFOR na referida Universidade e na terceira seção, o PARFOR no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente.

Antes de iniciarmos a análise do processo de interiorização, vale conhecer, ainda que sucintamente, os antecedentes históricos da Universidade Federal do Amazonas que lhe deram origem.

A Fundação Universidade do Amazonas (FUA), segundo Brito (2015), foi criada pela Lei n. 4.069 – A, em 12 de junho de 1962 e instituída pelo Decreto n. 53.699 de 13 de março de 1964, com o objetivo de criar e manter a Universidade do Amazonas (UA), com sede em Manaus. A data da instalação da UA (17 de janeiro de 1965) foi em homenagem a data em que a Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, passou a denominar-se Escola Universitária Livre de Manáos (17 de janeiro de 1909).

O Conselho Universitário da UA, em novembro de 1965, aprova a Resolução n. 06/65 que traça as normas para o funcionamento das faculdades que a compunham na época: Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmácia. Desde então, a Universidade do Amazonas, paulatinamente, vem se consolidando, criando novos cursos, agregando outros já existentes, bem como, ampliando sua estrutura e atuação pelos interiores do seu estado, por meio da criação de novos *campi*.

Segundo Brito (2004), desde a criação da UA, em 1962 até 1976, as suas Unidades Acadêmicas funcionavam em prédios isolados, espalhados pelo centro da cidade de Manaus, todavia, a doação de uma área verde pelo Governo do Estado, nas proximidades do Distrito Industrial, zona Leste de Manaus, propiciou a construção do Campus Universitário da Universidade do Amazonas.

Pela Lei n. 10. 468 de 20 de junho de 2002, a Universidade do Amazonas (UA), doravante, passou a ser denominada Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Segundo Brito (2011), a estrutura da UFAM, na capital, no ano 2011 era composta por 14 unidades acadêmicas e 53 cursos de graduação, como demonstra o quadro 14.

Quadro 14 - Unidades acadêmicas e os cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas na capital (2011)

UNIDADES ACADÊMICAS	CURSOS DE GRADUAÇÃO
Escola de Enfermagem (EEM)	Enfermagem
Faculdade de Ciências Agrária (FCA)	Agronomia Engenharia Florestal Engenharia de Pesca Zootecnia
Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF)	Farmácia
Faculdade de Direito (FD)	Direito
Faculdade de Educação (FACED)	Pedagogia
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)	Educação Física – Promoção em Saúde e Lazer Educação Física – Treinamento Esportivo Educação Física Fisioterapia
Faculdade de Estudos Sociais (FES)	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas
Faculdade de Medicina (FM)	Medicina
Faculdade de Odontologia (FAO)	Odontologia
Faculdade de Psicologia (FPSI)	Psicologia
Faculdade de Tecnologia (FT)	Arquitetura Design Engenharia Civil Engenharia da Computação Engenharia de Gás e Petróleo Engenharia Elétrica Engenharia de Materiais Engenharia de Mecânica Engenharia de Produção Engenharia Química
Instituto de Ciências Biológicas (ICB)	Ciências Biológicas Biotecnologia Ciências Naturais
Instituto de Ciências Exatas (ICE)	Ciências da Computação Estatística Física Geologia Matemática Química
	Arquivologia Biblioteconomia Ciências Sociais Jornalismo Relações Públicas Geografia

Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL)	História Letras: • Língua e Literatura Portuguesa • Língua Espanhola • Língua Francesa • Língua Inglesa Filosofia Artes Plásticas Música Serviço Social
---	---

Fonte: Brito (2011).

Das unidades na capital que compõem a Universidade, apenas as faculdades de Medicina, Odontologia, Enfermagem e Farmácia não funcionavam no *Campus* Universitário, localizado na Avenida General Rodrigo Otávio, 1200, Coroado I, na cidade de Manaus-AM. Atualmente só funcionam fora do *campus* as faculdades de Medicina e Odontologia, havendo, inclusive alguns setores como Centro de Artes, Museu Amazônico, Biblioteca Central, que funciona em um prédio no complexo da saúde Hospital Getúlio Vargas, que não estão congregados ao *Campus* Universitário.

Silva e Scherer (2010, p. 253) afirmam que:

Em sua longa trajetória de educação superior no Estado do Amazonas, a UFAM consolidou-se como instituição amazônica, especialmente através da implementação de políticas institucionais, efetivadas por meio de suas ações de ensino, inovação tecnológica, pós-graduação, interiorização, extensão e desenvolvimento de projetos de investigação, com amplo apoio aos movimentos sociais.

As políticas públicas e diretrizes para a expansão do ensino superior com a interiorização das universidades possibilitou à Universidade Federal do Amazonas criar Unidades Acadêmicas permanentes em alguns municípios e contar com centros de apoio pedagógicos em outros, e assim, poder atender (direta e indiretamente) a todos os municípios do Estado do Amazonas.

A Universidade Federal do Amazonas possui, em Manaus, 23 (vinte e três) Programas de Pós-Graduação, quais sejam: Agronomia Tropical (Mestrado e Doutorado), Antropologia Social (Mestrado e Doutorado), Bio-Diversidade e Bio-Tecnologia – Rede Bio Norte (Mestrado e Doutorado), Biotecnologia (Mestrado),

Ciências Florestais (Mestrado), Ciências Pesqueiras dos Trópicos (Mestrado e Doutorado), Ciências do Ambiente e Sustentabilidade Amazônica (Mestrado e Doutorado), Ciências da Comunicação (Mestrado), Ciências e Tecnologia para Recursos Amazônicos (Mestrado), Cirurgia (Mestrado Profissional), Ciências da Saúde (Mestrado), Educação (Mestrado e Doutorado), Engenharia Civil (Mestrado), Engenharia de Produção (Mestrado), Engenharia Elétrica (Mestrado), Física (Mestrado e Doutorado), Geociências (Mestrado), Geografia (Mestrado), História (Mestrado), Informática (Mestrado e Doutorado), Matemática (Mestrado e Doutorado) e Zoologia (Mestrado e Doutorado) e Letras (Mestrado). (UFAM, 2018).

3.1 A interiorização da Universidade Federal do Amazonas

O Estado do Amazonas, está localizado na Amazônia brasileira, região norte do país, limita-se geograficamente ao norte com Venezuela e Roraima, ao leste com Pará, sudoeste com Mato Grosso, sul com o estado de Rondônia, ao sudoeste com Acre, oeste com Peru e ao noroeste com Colômbia. É constituído por 62 municípios, cuja área divide-se em quatro mesorregiões e treze microrregiões, assim distribuídas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010:

A Mesorregião Norte Amazonense, está constituída por duas microrregiões: a do Rio Negro e Japurá. A primeira, formada por Barcelos, Novo Airão, Santa Izabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. A segunda, por Japurá e Maraã.

A Mesorregião Sudeste, também é formada por duas microrregiões: do Alto Solimões e Juruá, onde a primeira, está formada pelos municípios de Amaturá, Atalaia do Norte, *Benjamin Constant*, Fonte Boa, Jutaí, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins e, a segunda, por Carauari, Eirunepé, Envira, Guajará, Ipixuna, Itamarati e Juruá.

A Mesorregião Centro Amazonense, constitui-se por seis microrregiões: a microrregião de Tefé, composta por Alvarães, Tefé e Uarini; a microrregião de Coari, constituída por Anamã, Anori, Beruri, Caapiranga, *Coari* e Codajás; microrregião de Manaus, por Altazes, Careiro, Careiro da Várzea, Iranduba, Manacapuru, Manaquiri e Manaus; a microrregião de Presidente Figueiredo, por Rio Preto da Eva e Presidente Figueiredo; microrregião de Itacoatiara, composta por Itapiranga, Nova

Olinda do Norte, Silves, Urucurituba e *Itacoatiara* e, a microrregião de Parintins, formada por Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, *Parintins*, São Sebastião do Uatumã e Urucará.

A Mesorregião Sul Amazonense está constituída por três microrregiões: a Boca do Acre, formada por Pauini e Boca do Acre; a microrregião do Purus, formada por Canutama, Lábrea e Tapauá e a microrregião do Madeira composta por Apuí, Borba, Manicoré, Novo Aripuanã e *Humaitá*. Os destaques da pesquisadora são para realçar os municípios em que foram criadas as Unidades Acadêmicas Permanentes, que também compõem a Universidade Federal do Amazonas.

De acordo com o Programa UFAM MULTICAMPI (2005), elaborado pela própria instituição, a UA iniciou o seu processo de interiorização ainda na segunda metade da década de 1970,

A Universidade Federal do Amazonas está presente no interior do Estado, através de seus centros universitários, desde 1976, quando implantou o primeiro Pólo no município de Coari (Pólo Médio Solimões – constituído, de forma semelhante à combinação das microrregiões de Coari e Tefé). Desde então, adotou, de um lado, uma política de expansão via pólos, e, de outro, a estratégia de instalar seus centros com base na geografia da região, ou seja, por calha de rio (UFAM MULTICAMPI, 2005).

Corroborando com a afirmativa supracitada, na solenidade em comemoração aos 10 anos do Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB) de Coari, a Reitora da Universidade Federal do Amazonas em 2016, à época, Professora Dr^a Márcia Perales Mendes Silva, resume o processo de interiorização da Universidade destacando que:

A UFAM está em Coari há 40 anos, mas era um modelo diferente desse adotado nos últimos dez anos. Antes, nós tínhamos uma estrutura em que oferecíamos, primeiramente, cursos de extensão. Depois, passamos a oferecer cursos de graduação. Nessa antiga estrutura, os professores se deslocavam até o município com disciplinas modulares e retornavam a Manaus. Há dez anos isso tomou outro rumo e esse rumo é fruto de uma política pública federal. Essa política estabeleceu como prioridade a democratização do acesso à Universidade Pública, especialmente a Universidade Federal. Estabeleceu também como de extrema relevância que esse acesso mais democrático fosse iniciado pelo interior dos diversos estados. A Universidade Federal do Amazonas foi muito competente, à época, e conseguiu fazer com que, no Estado do Amazonas, cinco novos campi fossem criados. Os três primeiros em Coari, Humaitá e Benjamin Constant, em 2006, e os dois últimos, em Itacoatiara e Parintins (UFAM NOTÍCIAS/ ISB, 2016).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, outra diretriz que impulsionou a interiorização das universidades na década de 1990 foi a Portaria Ministerial n. 752 de 02 de julho de 1997, que dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora da sede em Universidades preconizando que,

Art. 2º. A criação ou incorporação de cursos fora da sede pelas universidades deverá constituir um projeto de novo *campus*, integrado à universidade e dotado de infraestrutura física e de recursos humanos e materiais organizados e adequados ao seu funcionamento, observando os mesmos padrões de qualidade existentes na sede.

§ 1º. A criação de um novo *campus*, integrado à universidade, só será admitida quando o conjunto assim formado observar o que dispõe o artigo 52 da Lei nº 9.394, de 1996.

Art. 3º. A localização do novo *campus* deverá ser justificada pela instituição no âmbito de seu planejamento de atividades acadêmicas, devendo estar circunscrita à unidade da federação onde está localizada a sua sede.

Vencendo os desafios financeiros e amazônicos²⁷, a UA, já havia iniciado o seu processo de institucionalização nos interiores do seu estado, como já mencionado. Sobre o projeto de interiorização da Universidade do Amazonas em Benjamin Constant. Fernandes (2015) afirma que este processo iniciou com o Prof. Dr. Marcos Barros, onde a Universidade já consolidada, o elege para Reitor no período de 1989 a 1993 e, tendo recebido a petição de Benjamin Constant, iniciou os trâmites legais internos, contando com a parceria das prefeituras do Alto Solimões para que o projeto de interiorização se tornasse uma realidade, e, assim, se estendeu aos municípios de Parintins e Itacoatiara.

A Portaria Ministerial sobredita proporcionou à UFAM em parceria com a UNI-SOL²⁸, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação da capital e do interior do Estado (SEMED) o que foi mencionado pela ex-Reitora, isto é, oferecer cursos de graduação (modular²⁹) aos professores da rede estadual e municipal dos vários municípios do Amazonas, por meio de dois programas: o Programa de Interiorização da Graduação

²⁷ Haja vista a peculiaridade geográfica da região, em que há alguns municípios, distantes da capital, uns até com mais de 1.300 km da capital, como é o caso de Ipixuna e Guajará, alguns, com acesso via fluvial, terrestre ou aéreo, raro são os municípios que combinam as três formas de acesso.

²⁸ Fundação de apoio às ações de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional da Universidade Federal do Amazonas, outrora, Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões, de acordo com a Resolução 003/2005 – CONSUNI/UFAM.

²⁹ Por módulos e em período de férias dos professores da Educação Básica.

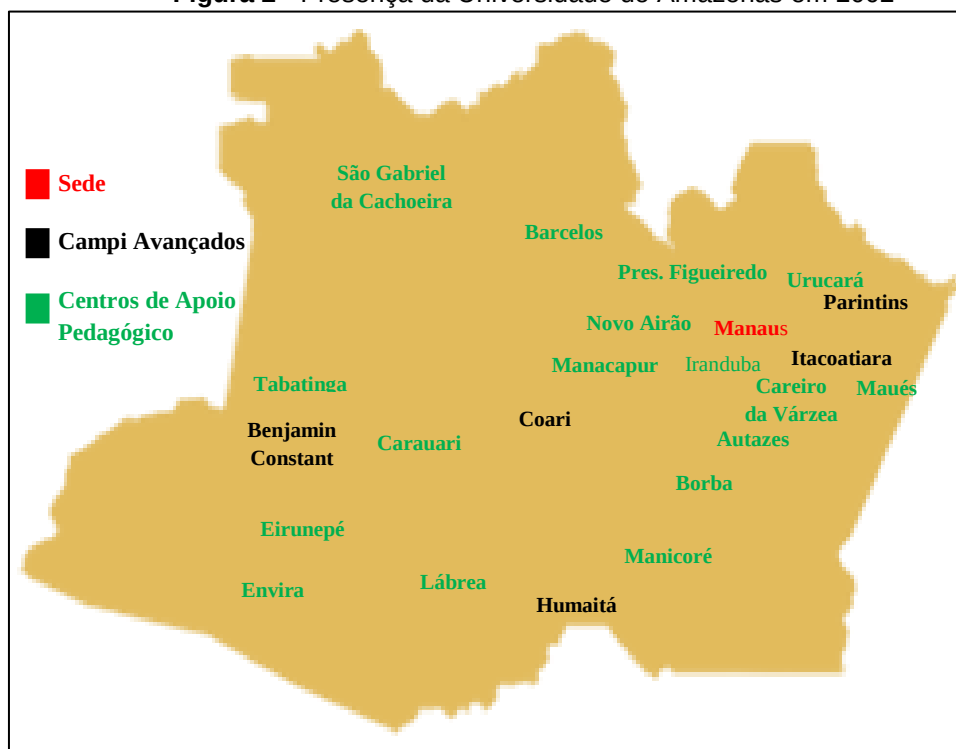
(PROING³⁰) e o Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública (PEFD/RP), iniciado em 1999, nas Unidades Acadêmicas Permanentes dos interiores do estado e nos Centros de Apoio Pedagógico³¹. Tal Portaria atende ao inciso 1º e 4º do Artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/1996 que trata sobre a formação dos professores para atuarem na educação básica,

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

Dessa forma, a UFAM passou a se fazer presente nos interiores do Estado de forma ininterrupta por meio dos *campi* e, periodicamente, pelos centros de apoio pedagógico, representada na figura 2, de acordo com os estudos de Silva (2002).

Figura 2 - Presença da Universidade do Amazonas em 2002



Fonte: Silva (2002).

³⁰ No município de Humaitá, o referido Programa teve início em 1997.

³¹ São os espaços (Escolas de Educação Básica) cedidos por meio de contrato e/ou convênio entre a prefeitura municipal e Universidade para realização dos cursos de graduação modulares.

A partir de 2005, por meio do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior (2004-2006) e com a aprovação do Programa UFAM MULTICAMPI, em 2007, a interiorização da UFAM se consolida assumindo características diferentes do início do seu processo,

Os avanços da UFAM nesta direção foram intensificados a partir de 2005, com a implantação do Programa Ufam Multicampi – uma iniciativa do Governo Federal/MEC –, que propiciou uma verdadeira ruptura entre o modelo anterior de interiorização e o modelo atual. Enquanto o primeiro permitiu o oferecimento de cursos de graduação no interior do estado, por meio de disciplinas modulares – realizadas majoritariamente em parceria com o poder público municipal, com o saldo, entre 1980 e 2005, de mais de seis mil novos profissionais –, o modelo atual criou uma estrutura acadêmica própria e permanente nos municípios de Coari, Humaitá, Benjamin Constant, Itacoatiara e Parintins. Para tanto, houve concurso público para mais de quinhentos novos servidores federais (docentes e técnico-administrativos em educação) para as cinco novas Unidades Acadêmicas Permanentes implantadas. No total foram abertos trinta e dois cursos permanentes de graduação/licenciatura nestes municípios, estruturados por meio da concentração de áreas temáticas, além de novas edificações, aquisição de equipamentos e estruturação de laboratórios. Hoje, mais de sete mil jovens estão cursando o ensino superior, envolvendo-se em pesquisa e extensão, sem precisar migrar para Manaus, o que acontecia em condições adversas para a maioria, sem contar aqueles que sequer poderiam tentar essa empreitada (SILVA; SCHERER 2010, p. 260).

Esse contexto se desenvolveu na gestão do Reitor Prof. Dr. Hidembergue Ordozgoith da Frota, que por meio do Programa de Expansão do Ensino Superior no Interior do Amazonas – UFAM MULTICAMPI (convênio 00027/2005), cinco unidades acadêmicas permanentes foram criadas: a Unidade Acadêmica Permanente de Coari, sediada no Campus Universitário do Pólo Médio Solimões (Resolução n. 026/2005 – CONSUNI), Campus Universitário do Pólo Alto Solimões, com sede em Benjamin Constant-AM (Resolução n. 024/2005 – CONSUNI), Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira, com sede em Humaitá-AM (Resolução n. 023/2005 – CONSUNI), Campus Universitário “Prof. Dorval Varela Moura”, com sede em Parintins-AM (Resolução n. 022/2005 - CONSUNI), Campus Universitário Moysés Benarrós Israel, do Pólo Médio Amazonas, com sede em Itacoatiara (Resolução 021/2005 – CONSUNI) e o Campus Universitário do Pólo Médio Solimões, com sede em Coari-AM (Resolução 020/2005 - CONSUNI).

Ratificando o processo de interiorização da Universidade no Estado do Amazonas, Santos; Noronha (2014, p. 16) afirmam que,

Embora tenham sido criados a partir de 2005, as Unidades Acadêmicas de Benjamin Constant, Coari, Itacoatiara, Humaitá e Parintins foram precedidas por Polos Microrregionais. Neles, desde os anos de 1980, a antiga Universidade do Amazonas se fez presente, atuando em: internatos rurais, programas especiais de formação de professor, projetos de extensão e atividades de pesquisas.

A criação destas Unidades Acadêmicas significava que a UFAM, não mais se faria presente nos interiores do Estado apenas nos períodos dos cursos modulares, como ocorreu no início do seu processo de interiorização, nos tempos do PROING e PEFD, mas continuamente e com cursos regulares.

O Programa UFAM MULTICAMPI (2005) ressalta a importância de consolidar os cinco polos existentes como Unidades Acadêmicas Permanentes, pelos benefícios que esta decisão trará não apenas aos municípios-sedes, mas também, aos demais municípios que perfilam em seu entorno. Nessa perspectiva, as propostas de cursos oferecidos nos campi em sintonia com a vocação³² que compõe o pólo, demonstramos no quadro 15.

Quadro 15 - Propostas de cursos para os cinco *campi* (2005)

Município	Curso	Vagas oferecidas
Parintins	Zootecnia	50
	Medicina Veterinária	50
	Licenciatura em Ciências	50
	Serviço Social	50
Itacoatiara	Administração/Contabilidade	50
	Pedagogia	50
	Licenciatura em Ciências	50
	Licenciatura em Ciências Humanas/ Letras	50
	Engenharia Ambiental	50
Coari	Mestrado	50
	Enfermagem	50
	Engenharia de Energia	50
	Serviço Social	50
Humaitá	Agronomia	50
	Licenciatura em Ciências	50
	Pedagogia	100
Benjamin Constant	Engenharia de Pesca	50
	Engenharia Florestal	50
	Licenciatura em Ciências Humanas/ Letras	100

Fonte: Programa UFAM MULTI CAMPI (2005).

³² De acordo com o Projeto UFAM/MULTICAMPI (2005).

Para Lins (2009), o Programa de Expansão e reestruturação das IFES, se desenvolveu em três fases: a primeira, pela expansão de cursos nas sedes das universidades, no período de 1998 a 2002, a segunda fase, pela expansão da universidade para o interior, no interstício de 2003 a 2006 e, a terceira, a expansão com a reestruturação (REUNI). Esse processo de expansão visualizamos na historicidade da UFAM, configurada no IEAA por meio da criação dos cursos: Pedagogia (Resolução n. 029/2005), Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Resolução n. 030/2005), Ciências: Biologia e Química (Resolução n. 031/2005), Ciências: Matemática e Física (Resolução n. 032/2005), Engenharia Ambiental (Resolução n. 033/2005) e Agronomia (Resolução n. 034/2005).

Transcorrido as três fases de expansão (e períodos) sobreditas, a atuação da Universidade Federal do Amazonas, por meio de suas Unidades Acadêmicas em seus interiores, representamos no quadro 16, com seus respectivos cursos (regulares) de graduação e, os municípios atendidos por elas, em 2011.

Quadro 16 - Cursos oferecidos e municípios atendidos por Unidade Acadêmica em 2011

Unidades Acadêmicas	Cursos Oferecidos Graduação	Municípios Atendidos
Campus Universitário do Pólo Alto Solimões (Benjamin Constant)	Administração em Ciências organizacionais Antropologia Ciências: • Agrária e do Ambiente • Biologia e Química Letras: • Língua Portuguesa e Língua Espanhola Pedagogia	Amaturá Atalaia do Norte Fonte Boa Jutaí Tabatinga Tonantins Sto. Antonio do Içá S. Paulode Olivença
Campus Universitário do Pólo Médio Solimões (Coari)	Nutrição Biotecnologia Fisioterapia Enfermagem Ciências: • Matemática e Física • Biologia e Química	Alvarães Anamá Anori Beruri Codajás Maraã Tefé Uarini
Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira (Humaitá)	Agronomia Ciências: • Biologia e Química • Matemática e Física Letras:	Apuí Borba Manicoré Novo Aripuanã

	• Língua Portuguesa e Língua Inglesa Engenharia Ambiental Pedagogia	
Campus Universitário Moysés Benarrós Israel (Itacoatiara)	Sistema de Informação Ciências Farmacêuticas Engenharia de Produção Ciências: • Matemática e Física • Botânica e Química Química Industrial	Autazes Itapiranga N. Olinda do Norte R. Preto da Eva São Sebastião do Uatumã Silves Urucará Urucurituba
Campus Universitário Prof. Dorval Varela Moura (Parintins)	Administração em Gestão Organizacional Jornalismo Educação Física Pedagogia Serviço Social Zootecnia Artes Plásticas	Barreirinha Boa Vista do Ramos Maués Nhamundá

Fonte: Brito (2011), com adaptação da autora da pesquisa.

A interiorização da UFAM foi e é uma conquista para população amazonense, principalmente para aqueles que não dispunham de condições de migrar para a capital em busca de ensino superior,

Aos poucos, o acesso ao ensino superior vai deixando de ser um sonho para fazer parte do projeto de vida de um número cada vez mais expressivo de jovens brasileiros, que vivem em pequenos municípios da região amazônica [...] por exemplo. Esse novo cenário é resultado da política de interiorização do ensino superior que vem sendo desenvolvida nos últimos anos pelo governo federal (FERREIRA; EUZÉBIO 2010, s/p).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) promoveu a interiorização que a UFAM já vinha realizando em seu Estado, todavia,

O Reuni, mudou a concepção de Universidade, estabeleceu um novo paradigma para o ensino superior que modifica em sua essência o conceito de universidade pública, ressignifica suas funções sociais, altera a estruturação dos cursos de graduação e o trabalho docente desenvolvido nas instituições federais de ensino superior. A expansão foi feita por meio de um contrato de gestão que obrigou a toda universidade ter metas em relação à expansão do número de estudantes no número de turmas, no número de alunos por sala de aula, na relação professor e aluno, e no número de cursos. Ficou firmado neste contrato que o financiamento para obras e a abertura de vagas para concurso público para professor estão condicionados à ampliação do número das vagas de discentes. Essa condição levou várias universidades a aumentar muito as vagas para alunos nem sempre recebendo a contrapartida, seja no número de vagas de

docentes ou seja em infraestrutura piorando em muito as condições de trabalho de docentes, discentes e técnico administrativos [...] Como o governo federal teve como único objetivo em seu programa de expansão da universidade o aumento do número de alunos e a construção de prédios para abrigá-los, a pesquisa a extensão e a valorização do professor foram relegados a segundo plano. Com esta nova lógica já estabelecida que desconsidera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que ainda não respeita a autonomia universitária nos resta perguntar: A quem serve o Reuni? (MARTINÊS, 2013, p, 21).

Nessa perspectiva, não podemos deixar de mencionar que no processo de interiorização da Universidade Federal do Amazonas, verificamos um movimento de contradições, de um lado, a busca e a luta pela democratização do ensino superior, de outro, a precarização do trabalho docente em função da sobrecarga e de suas condições materiais de trabalho.

No desenvolvimento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), encontramos esse movimento sobredito e é o que passaremos a analisar no âmbito da Universidade Federal do Amazonas.

3.2 O PARFOR na Univerdade Federal do Amazonas

Com a instituição da Década da Educação estabelecida pela Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, onde no seu § 4º do Art. 87 preconiza que: “ Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, no país, no ano de 2006, ainda havia um percentual significativo de professores da educação básica sem curso superior, como se observa no quadro 17.

Quadro 17 - Número de docentes da Educação Básica Brasileira por nível de formação (2006)

Níveis de Ensino	Total	Funções Docentes na Educação Básica							
		Urbana				Rural			
		Fundamental		Médio	Superior	Fundamental		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo	Incompleto	Completo	Completo	Completo
1ª a 4ª	840.185	297	2.615	208.364	423.994	1.378	4.248	138.491	60.798
5ª a 8ª	865.655	33	175	78.664	676.629	37	273	46.809	63.035
E. Médio	519.935	2	13	21.588	481.772	-	7	2.136	14.437
T. Geral	2.225.775	332	2.803	308.616	1.582.395	1.415	4.528	187.436	138.270

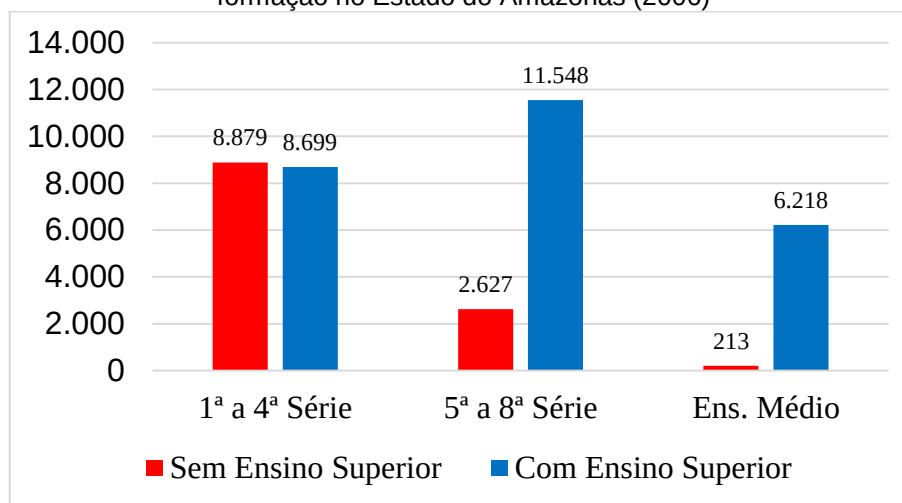
Fonte: (INEP, 2006).

No final da Década da Educação, de acordo com os dados do censo da educação básica, do total de 2.225.775 professores, haviam 505.110 professores “leigos³³”, isto significa que 22,69% dos professores, em 2006, exerciam o magistério sem a qualificação mínima correspondente ao nível de ensino em que lecionavam, exigida pela Lei 9394/96 e, a maior concentração de professores leigos, se encontrava nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quando analisamos os dados do Estado do Amazonas, observamos que o índice de professores sem graduação é expressivo, em comparação com os dados do Brasil. Cerca de 50,5% dos professores da educação básica amazonense, em 2006, não possuíam ensino superior, como demonstramos no gráfico 2, também o maior percentual, reside nos anos iniciais do ensino fundamental.

³³ É o professor que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida pela Lei.

Gráfico 2 - Número de docentes da Educação Básica por nível de formação no Estado do Amazonas (2006)



Fonte: (INEP, 2006).

A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os estados e municípios passaram a elaborar seus Planos de Ações Articuladas (PAR³⁴), apresentando os diagnósticos de cada sistema local, bem como suas demandas.

No que tange a políticas para formação de professores da educação básica, o governo federal, por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica (Art.1º) e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Dentre os dez objetivos da referida política, destacamos, os incisos II, IV e VI:

- II - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- IV- Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- VI- Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

³⁴ É uma estratégia de assistência técnica e financeira apoiada pelo MEC que consiste em oferecer aos entes federados instrumentos para diagnóstico e planejamento de políticas educacionais.

Em consonância com tais objetivos, o Ministério da Educação, por intermédio da CAPES e em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, por meio da Portaria Normativa n. 9 de 30 de junho de 2009.

Os professores interessados em participar dos cursos e, que atendessem aos requisitos do Plano em questão, deveriam efetuar sua pré-inscrição na "Plataforma Paulo Freire³⁵", indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontrasse vinculado.

As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal deveriam analisar as pré-inscrições efetuadas na "Plataforma Paulo Freire" e validá-las, de acordo com as necessidades da rede e do planejamento estratégico elaborado.

A participação das IPES ao Plano Nacional de Professores da Educação Básica, a Portaria n. 9 de 2009, normatiza que será por intermédio de Termo de Adesão aos acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011 (Art. 1, §2º)³⁶.

O PARFOR é uma ação da CAPES que objetiva fomentar a oferta da educação superior para os professores que estejam no exercício da docência na rede pública da educação básica que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Compreendemos o PARFOR como uma política que objetiva democratizar o ensino superior brasileiro, no entanto, é importante analisar como essa política vem se desenvolvendo, pois apesar de ser um programa nacional, cada instituição tem suas peculiaridades regionais e locais que precisam ser consideradas. Para analisarmos o desenvolvimento do referido Programa no IEAA partimos do seu desenvolvimento na UFAM.

³⁵ É uma ferramenta *on line*, criada pelo MEC, para os professores da educação básica fazerem suas inscrições nas IPES (MEC/2009).

³⁶ Com o Governo Temer houve iniciativa de acabar com o Programa, porém ocorreu um movimento nacional intitulado Resiste Parfor, que acarretou a continuidade do Programa.

De acordo com a Resolução n.39, de 11 de setembro de 2014 CEG/CONSEPE, a adesão da UFAM ao PARFOR foi firmado em 20 de maio de 2009. E, no segundo semestre desse mesmo ano, segundo o Relatório de Cumprimento do Objeto (RCO) de 2017, o PARFOR/UFAM atendeu 755 professores da educação básica do Estado, com 12 cursos de licenciaturas, e 20 turmas implementadas em 06 municípios: Humaitá, Manacapuru, Itacoatiara, Manaus, Parintins e São Gabriel da Cachoeira. Com a primeira licenciatura, atendeu 341 cursistas³⁷ e, com a segunda, 414 (RCO/PARFOR/UFAM 2017).

Vale ressaltar que o programa abrange três situações: a primeira licenciatura, para os professores que ainda não têm formação superior; a segunda licenciatura, para os professores já licenciados, mas que lecionam em área diferente da que se formaram e, a formação pedagógica, para os bacharéis, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (MEC/2009).

Face a demanda de professores da educação básica sem ensino superior, no estado do Amazonas, que em 2010 era 12.590 (INEP, 2010), a UFAM, disponibilizou mais vagas para o PARFOR, onde seu desenvolvimento em 2011, representamos no quadro 18.

Quadro 18 – PARFOR na UFAM (cursos, municípios e tipo de turmas) em 2011

Curso	Município onde a turma foi implementada	Tipo da turma
Licenciatura em Ciências Naturais	Benjamin Constant	2ª Licenciatura
Licenciatura em Geografia	Eirunepé	2ª Licenciatura
Licenciatura em Ciências Biológicas	Eirunepé	2ª Licenciatura
Licenciatura em Ciências Naturais	Eirunepé	2ª Licenciatura
Licenciatura em Ciências Naturais	S. G. da Cachoeira	2ª Licenciatura
Licenciatura em Ciências Biológicas	Coari	2ª Licenciatura
Licenciatura em Ciências Naturais	Coari	2ª Licenciatura
Licenciatura em Geografia	Manaus	2ª Licenciatura
Licenciatura em Química	Itacoatiara	2ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	Tabatinga	1ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	Benjamin Constant	1ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	S. P. de Olivença	1ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	Coari	1ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	Coari	1ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	Envira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Coari	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Coari	1ª Licenciatura
Licenciatura em Geografia	Coari	1ª Licenciatura
Licenciatura em História	Coari	1ª Licenciatura
Licenciatura em História	Coari	1ª Licenciatura

³⁷ Denominação aos professores da Educação Básica que participam do PARFOR.

Licenciatura em Língua Portuguesa	Autazes	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Benjamin Constant	1ª Licenciatura
Licenciatura em Geografia	Envira	1ª Licenciatura
Licenciatura em História	Irاندوبا	1ª Licenciatura
Licenciatura em Matemática	Autazes	1ª Licenciatura
Licenciatura em História	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Geografia	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Artes Música	Barreirinha	1ª Licenciatura
Licenciatura em Educação Física	Envira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Inglesa	Autazes	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Inglesa	Coari	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Inglesa	Irاندوبا	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Inglesa	Parintins	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Benjamin Constant	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Benjamin Constant	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Eirunepé	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Irاندوبا	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Manicoré	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	S. P. de Olivença	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Espanhola	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Espanhola	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Autazes	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Autazes	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Borba	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Eirunepé	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Eirunepé	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Manaus	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Maués	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Maués	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Maués	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
2º semestre de 2011		
Licenciatura em Física	S. G. da Cachoeira	2ª Licenciatura
Licenciatura em Ciências Biológicas	S. G. da Cachoeira	2ª Licenciatura
Licenciatura em Química	S. G. da Cachoeira	2ª Licenciatura
Licenciatura em Artes Visuais	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Educação Física	Maraã	1ª Licenciatura
Licenciatura em Educação Física	Itacoatiara	1ª Licenciatura
Licenciatura em Educação Física	Itacoatiara	1ª Licenciatura
Licenciatura em Educação Física	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Sociologia	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Sociologia	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Espanhola	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Artes Música	Manicoré	1ª Licenciatura
Licenciatura em Artes Música	S. G. da Cachoeira	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Inglesa	Novo Airão	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Inglesa	Novo Airão	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Manicoré	1ª Licenciatura
Licenciatura em Língua Portuguesa	Manicoré	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Lábrea	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	N. O. do Norte	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Novo Airão	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Urucurituba	1ª Licenciatura
Licenciatura em Pedagogia	Urucurituba	1ª Licenciatura
15 cursos	21 municípios	75 turmas

Fonte: Relatório de cumprimento de objeto (RCO/PARFOR/UFAM 2017)

Diante dos dados apresentados, consideramos que é inegável a contribuição da UFAM para a democratização do ensino superior aos professores da educação básica do Estado do Amazonas, que não têm a qualificação necessária.

No terceiro ano de PARFOR, no ano de 2011, o PARFOR/UFAM expandiu-se em todos os aspectos, em quantidade de cursos e em número de matrículas.

Em relação a 2009, o atendimento aos cursistas foi triplicado, (2.999 professores da educação básica), assim como o quantitativo de turmas (75 turmas), na 1ª licenciatura, formou 62 turmas e na 2ª licenciatura, 12 turmas. Os 15 cursos oferecidos foram: Pedagogia (16 turmas), Língua Portuguesa (12 turmas), Matemática (8 turmas), Língua Inglesa (6 turmas), Educação Física e Geografia (5 turmas em cada curso), Ciências Naturais e História (4 turmas em cada curso), Ciências Biológica, Artes Músicas e Língua Espanhola (3 turmas em cada curso), 2 turmas de Sociologia e 1 turma de Artes Visuais e 1 de Física.

As 75 turmas foram implantadas em 21 municípios: Autazes, Barreirinha, Benjamin Constant, Borba, Eirunepé, Envira, Coari, Itacoatiara, Iranduba, Lábrea, Manaus, Manicoré, Marã, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Urucurituba. Isso não significa dizer que apenas os professores de tais municípios eram atendidos com o PARFOR/UFAM, os professores dos municípios adjacentes, ou de qualquer município do estado, poderiam ser (e foram), desde que a matrícula estivesse efetivada.

Na perspectiva de democratizar o ensino superior àqueles professores da educação básica, que estando no exercício da sua função e não possuíam a qualificação necessária para tal, o PARFOR/UFAM contribuiu, e tem contribuído, significativamente para esse processo. Desse modo, desde a adesão da UFAM ao PARFOR, do segundo semestre de 2009 até o segundo semestre de 2016, segundo o RCO do ano 2017, o PARFOR/UFAM já atendeu 6.671 professores da educação básica, licenciou 4.739, desistiram 1580 e, 352 ainda estão cursando.

O IEAA também oportunizou o acesso ao ensino superior por meio do PARFOR àqueles professores, que quiçá, teriam condições de cursá-lo, além dos professores moradores do município de Humaitá, atendeu, também os dos municípios adjacentes.

3.3 A implantação do PARFOR no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA)

O IEAA está localizado no município de Humaitá, interior do estado do Amazonas. Humaitá pertence à mesorregião Sul Amazonense e à microrregião do Madeira. Em 15 de maio de 2018, a referida cidade completou 149 anos, sua população, de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, é de 53.383 de habitantes. Limita-se ao norte e a leste, com o município de Manicoré-AM, ao sul com Porto Velho e Machadinho d'Oeste, ambos do Estado de Rondônia, e a Oeste com Tapauá -AM e Canutama-AM.

A Universidade do Amazonas (UA) chegou ao município de Humaitá em 1996, com a implantação do Centro Universitário de Humaitá (Portaria n. 2453 de 30 de dezembro de 1996), por meio do Termo de Convênio celebrado entre a Prefeitura Municipal e a Fundação da Universidade do Amazonas (FUA), com a doação do prédio que outrora o Projeto Rondon utilizava³⁸, objetivando a prestação de assistência técnica na elaboração, acompanhamento e implementação de programas, projetos, planos, treinamento de pessoal para o desenvolvimento do município nas áreas tecnológicas, científicas e culturais.

A atuação da UA no município começou com atividades de extensão, como oficinas e minicursos. Em 1997, a Universidade do Amazonas, guiada pela sua principal missão³⁹ e pelas diretrizes legais, dedicou esforço e investimentos e, pelo PROING iniciou 01 curso de Licenciatura em Matemática e 01 de Língua Portuguesa, atendendo aos professores da rede estadual dos municípios de Humaitá, Manicoré, Borba e Novo Aripuanã. As aulas de graduação eram realizadas nos períodos de férias da educação básica.

Em 1999, pelo PEFD/RP, ofertou o curso de Licenciatura em Geografia, e Ciências Biológicas atendendo os professores dos municípios supracitados. Em 2000, em convênio com a Prefeitura Municipal de Humaitá, ofertou 01 curso de Pedagogia, atendendo 55 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Humaitá. Em 2002, também pelo PEFD/RP ofertou 01 curso de

³⁸ De acordo com a entrevista cedida por Manoel Frank Moreira Botelho (2018), que na época estava como vereador (1993-1996) e, segundo seu pronunciamento, foi o mentor para que a UA se fizesse presente em Humaitá (em anexo).

³⁹ Cultivar o saber em todas as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia (BRITO, 2004, p 99).

Licenciatura em Matemática, 01 de Licenciatura em Geografia, 01 de Ciências Biológicas, atendendo a professores da rede estadual de ensino dos municípios de Humaitá, Manicoré, Novo Aripuanã, Borba, Apuí, Boca do Acre e Barreirinha.

Nesse espaço histórico-social de 1997 a 2005 visualizamos a presença pontual da UFAM nos municípios. Em 25 de novembro de 2005, o Centro Universitário de Humaitá, recebe o nome de Campus Universitário do Polo Vale do Madeira. O Campus atende os municípios: Apuí, Borba, Manicoré, e Novo Aripuanã. Pela Resolução nº 028/2006/CONSUNI, denominou-se Instituto de Agricultura e Ambiente, em 2009, por meio da Resolução n. 011, do Conselho de Administração (CONSAD), e, posteriormente, foi alterado para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA).

O IEAA, no ano de 2018, conta com 96 (noventa e seis) docentes, 79 professores do quadro efetivo (04 com graduação, 04 com especialização, 33 mestres, 38 doutores) e 17 (dezessete) professores substitutos, dos quais, 01 tem especialização e os demais apenas graduação.

O corpo discente do IEAA no primeiro semestre de 2018, de acordo com os dados cedidos pela secretaria do Instituto, registra-se em 1.133 (um mil, cento e trinta e três) alunos matriculados nos seis cursos de graduação: 251 em Agronomia, 236 em Engenharia Ambiental, 190 em Licenciatura Ciências: Biologia e Química, 111 em Ciências: Matemática e Física, 210 em Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e 235 em Licenciatura em Pedagogia.

No ano em que a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá celebrava seus 10 anos, em 2016, a diretora do IEAA na época, Prof. Dra. Elizabeth Tavares, fez uma retrospectiva do Instituto,

De 2006 a 2016 muitas coisas aconteceram. Eu sou da primeira turma de servidores. Quando chegamos aqui [Humaitá] só tínhamos um prédio com quatro salas de aula para ministrarmos seis cursos de graduação, com 50 alunos cada. Os laboratórios eram improvisados, com poucos equipamentos, e não havia docentes suficientes para as disciplinas. Mesmo com todas essas dificuldades de infraestrutura, não desistimos. Hoje temos dois blocos novos, e outro em conclusão, 27 laboratórios, 19 salas de aulas, além da ampliação do quadro de servidores e terceirizados. Permanecemos com seis cursos de graduação, mas avançamos na implantação de duas pós-graduações *stricto sensu*: Ciências Ambientais e Ciências e Humanidades. Somos o único Instituto com duas pós-graduações, em relação aos outros *campi*. Tudo conquistamos nos 10 anos, mas ainda não é suficiente, queremos mais. (UFAM NOTÍCIAS/IEAA, 2016).

Após os 10 anos de IEAA, verificamos que o Instituto necessita da atenção da sede Manaus, os professores ainda não possuem salas adequadas de trabalho, os alunos ainda continuam sem um local apropriado para fazer suas refeições, dentre outras precariedades.

No que tange ao PARFOR, em 2009, formou uma turma de História para o IEAA, em segunda licenciatura, atendendo a demanda de professores da educação básica da rede estadual e municipal de Humaitá e de Manicoré. Como o Instituto não dispunha desse curso, os professores formadores se deslocavam de Manaus para ministrarem as aulas. E nesse sentido, Carvalho *et al* (2017, p 31), afirmam que

Devido à grande dimensão geográfica e características peculiares (sistema fluvial e quase nenhuma comunicação rodoviária), o Estado do Amazonas apresenta limitações nos meios de transporte, sendo o acesso aos municípios realizados por via aérea (29%), aérea + táxi aéreo (6%), aérea + fluvial (14%), fluvial (34%) e rodoviário (17%). Para a maioria dos municípios o acesso por via aérea é realizado por única empresa de voo regular no nosso Estado, trazendo como consequência o elevado custo da viagem e dificultando o gerenciamento das ofertas de turmas para determinadas regiões do estado.

Formar professores em contextos amazônicos representa um desafio, haja vista as distâncias geográficas e os meios de locomoção que a região apresenta e que em alguma medida precariza o trabalho docente.

Vale destacar que essa graduação de segunda licenciatura teve a duração de dois anos e meio⁴⁰, sobre esse tipo de formação de professores Maués (2003, p. 99) adverte ao afirmar que:

Alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no de forma aligeirada. A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos.

⁴⁰ De acordo com relatos de cursistas da referida turma.

Embora a formação possa ser aligeirada, destacamos que o anseio de galgar um curso superior, mesmo em segunda licenciatura, leva os amazônidas a se esforçarem muito mais. A Professora Arminda Mourão, em palestra proferida em 2015 no Auditório Alalaú/UFAM, destacou que se surpreendeu ao ministrar aulas pela primeira vez no interior do Estado, isto porque os alunos e as alunas buscavam com bastante avidez informações, leituras e esclarecimentos sobre a disciplina, mesmo com as dificuldades, os trabalhos muitas vezes foram melhores do que dos alunos da capital, relatou a professora.

No ano seguinte, em 2010, formou-se 01 turma de Pedagogia em primeira licenciatura para o Instituto, com 15 alunos, dos quais 12 cursistas eram professores da zona rural do município de Humaitá, 02 eram da zona rural de Novo Aripuanã, ou seja, com exceção de 01 aluno, todos os cursistas trabalhavam na zona rural.

Os 21 professores formadores que participaram desta turma eram lotados no IEAA, 5 professores substitutos (ou temporários) e 16 pertencentes ao quadro efetivo da Unidade.

Mesmo sem a situação de deslocamento de uma cidade para outra, que os professores formadores do IEAA não precisaram enfrentar com essa turma⁴¹, de acordo com os dados coletados, a intensificação e as condições materiais de trabalho no PARFOR no IEAA implicaram significativamente no trabalho docente.

Não obstante, na medida em que o PARFOR expande e democratiza o ensino superior ele também intensifica o trabalho do professor universitário, evidenciando a intensificação do trabalho docente, conforme descrito por Céron e Cruz (2011, p. 7):

Este proceso se caracteriza por la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales. Este fenómeno se traduce en el aumento de la carga de trabajo impuesta a los educadores para cumplir con las actividades básicas de la vida humana; y además, por el cansancio crónico de los trabajadores intelectuales como resultado del exceso de trabajo en el marco de reformas que buscan la racionalización del trabajo docente.

Considerando os aspectos citados por Céron e Cruz (2011) empreenderemos a discussão sobre a precarização do trabalho docente no PARFOR/IEAA, no próximo capítulo.

⁴¹ Nesse caso, eram os cursistas que se deslocavam de suas comunidades de trabalho.

CAPÍTULO 4

4 O PERFIL DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE (IEAA)

Problemas relacionados à precarização do trabalho docente no ensino superior no país não são recentes, mas permanentes e crescentes, principalmente, a partir da década de 1990, contexto no qual as políticas públicas para a expansão do ensino superior, de modo particular, para a formação de professores da educação básica, acentuou-se a precarização das condições de formação e do trabalho docente.

O parágrafo 4º do Artigo 87 da LDB (9394/96) tem sido alvo de várias interpretações e contradições, de um lado, vem elevando o grau de escolaridade dos professores da educação básica, de outro, tornou o trabalho docente no ensino superior mais precário, na medida em que aconteceu a expansão quantitativa de licenciaturas, sem o respectivo aumento de professores universitários.

A formação em serviço dos professores da educação básica, realizada pelo PARFOR, insere-se no enunciado sobredito, pois o modelo de formação desenvolvido por meio da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, incide diretamente sobre o trabalho do professor universitário.

Nessa perspectiva, o presente capítulo analisa o trabalho docente no PARFOR desenvolvido no IEAA, da UFAM, indicando os elementos que precarizam o trabalho do professor universitário e como ocorre o processo de precarização nesse contexto. Para isso, organizamos a discussão em duas seções: a organização do trabalho docente no PARFOR no IEAA e as condições de trabalho no PARFOR no IEAA.

4.1 A organização do trabalho docente no PARFOR no IEAA/UFAM

No estudo sobre as transformações na organização do trabalho docente Oliveira *et al* (2002, p. 53) fazem a distinção entre o conceito de organização do trabalho escolar e a organização escolar,

A organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e demais trabalhadores é organizada na instituição escolar visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado [...]. Já o termo organização escolar refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar.

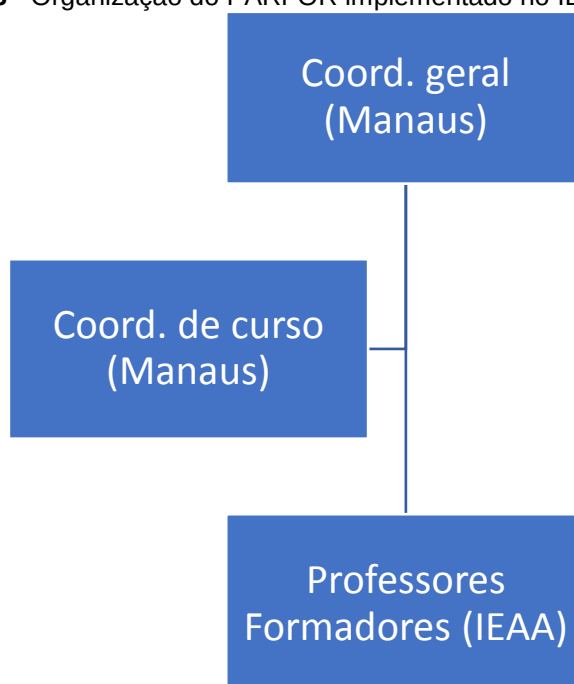
Estes dois conceitos – organização do trabalho escolar e organização escolar, embora distintos, são interdependentes, ambos fundamentais para a compreensão das relações entre trabalho e saúde dos professores.

A análise e a busca da compreensão da organização do trabalho docente no PARFOR remete-nos à necessidade de conhecer a organização do programa, onde este foi desenvolvido, pois, embora que tenha tido uma estrutura organizacional nacional, esta não se desenvolveu da mesma maneira em todo o território brasileiro. Dessa forma, antes de analisarmos a organização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no IEAA, consideramos importante conhecermos como o referido programa estava disposto na implantação da segunda turma no IEAA, em 2010 e como este se organizou.

Ressaltamos que os dados coletados se referem ao trabalho realizado na segunda turma do PARFOR no IEAA, em 2010, com o curso de Pedagogia, haja vista que em 2009 houve a primeira turma de 2ª Licenciatura em História, e desta, não coletamos dados em razão dos critérios de inclusão⁴² e exclusão.

De acordo com o Manual Operativo do Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica – PARFOR – PRESENCIAL, proposto pela CAPES em 2009, há uma estrutura nacional para a sua organização, todavia, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, o programa não se desenvolveu com todos os componentes expressos no referido documento. Dessa forma, o PARFOR desenvolvido no IEAA em 2010, se assemelhava a um apêndice no Instituto, pelos motivos que demonstraremos a partir da sua organização representada na figura 3.

⁴² Professores pertencentes ao quadro do IEAA, que tiveram experiência no PARFOR no IEAA, nos anos compreendidos entre 2010 a 2015. Os professores da primeira turma, não faziam parte do quadro de docentes do IEAA.

Figura 3 - Organização do PARFOR implementado no IEAA em 2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Pela figura 3, notamos que apenas os professores formadores eram do quadro do IEAA, embora não haja nenhuma orientação que a coordenação do curso seja do local ou esteja no local onde o curso está se realizando, todavia, o colegiado⁴³ de Pedagogia do IEAA na época, fez algumas ponderações: o Instituto oferta o curso de Pedagogia desde 2006, o colegiado de Pedagogia do IEAA estava completo na época do PARFOR, os professores formadores participantes do PARFOR, bem como os alunos do referido programa, para obterem alguma informação a respeito de seu trabalho ou estudo precisavam comunicar-se com a coordenação (geral ou de curso) que ficava em Manaus, onde a distância e os meios de comunicações por não serem tão eficazes para uma comunicação imediata, acabavam dificultando o diálogo. Somado a essa situação, no Instituto, não havia servidor que dispusesse de informações didático-pedagógicas ou administrativas sobre o programa, ou seja, a ausência da coordenação de curso do PARFOR no IEAA deixava, principalmente, os estudantes do PARFOR sem orientação.

A situação evidenciou-se no relato das experiências de um estudante⁴⁴. Por se sentirem alheios à universidade e desamparados com relação à coordenação de

⁴³ No IEAA não trabalhamos com departamento, apenas com colegiados.

⁴⁴ Estudante do curso de Pedagogia do PARFOR no IEAA

curso, enviaram um documento à coordenação geral do PARFOR/UFAM, fazendo algumas reivindicações, dentre elas, esclarecimentos sobre a condição de estudantes do PARFOR no IEAA, juntamente com a presença da coordenação do PARFOR no Instituto. Sentiam-se alunos de 2ª classe da universidade, haja vista que, por estudarem apenas no período de férias, não tinham sala de aula específica para eles no Instituto, pois, no período de suas aulas (férias dos alunos dos cursos regulares) ficavam nas salas que estivessem desocupadas.

No entanto, no período entre 2012 a 2013, a Universidade Federal do Amazonas aderiu a dois momentos grevistas, sendo necessário reelaborar o calendário acadêmico, desse modo, os alunos dos cursos regulares passaram a estudar no período de férias, e por conseguinte, os alunos do PARFOR, cada dia tinham que procurar salas de aula desocupadas, pois já haviam sido convidados a sair de sala em pleno desenvolvimento de aula.

Outra situação que nos chamou atenção quanto à organização do PARFOR que se desenvolveu no IEAA foi no âmbito da participação do município. Pois, de acordo com o Manual Operativo do PARFOR presencial, da participação do município, a Secretaria de Educação (ou órgão equivalente) deve indicar um servidor de seu quadro de pessoal para:

- a) realizar procedimentos atribuídos à secretaria municipal ou órgão equivalente na Plataforma Freire;
- b) orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula; e,
- c) acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do município.

A falta de acompanhamento das atividades do PARFOR por parte do município, uma das atribuições do coordenador local, somado a insegurança do trabalho por partes dos estudantes, segundo o depoimento de dois professores, interferiu de maneira significativa no trabalho docente em sala de aula,

[...] Só tinha uma professora que era efetiva, o restante eram contratados, eles viviam numa situação muito complicada, principalmente no final e início do ano porque eles não tinham a certeza que o contrato deles seriam renovados, aí quando chegava alguém da secretaria de educação trazendo alguma informação pra eles, principalmente sobre o dia que eles teriam que estar na escola [...] Essa situação implicou significativamente também no

meu trabalho em sala de aula, para mim isso foi bem complicado (PROFESSOR L).

O ponto negativo posso colocar é a gestão do curso em si né, porque esses alunos são 100% da SEMED, então a vivência deles no curso, durante os quatro anos estudando nas férias, eles sempre tiveram essa dificuldade de diálogo entre a Universidade e a secretaria de educação do município, então sempre faltava alguma coisa, as vezes eles estavam em sala de aula, chegava aquele emissário da prefeitura, dizendo que todo mundo tinha que ir para o barco, pois tinham que estar na comunidade no outro dia, então isso foi uma dificuldade muito grande para mim, porque toda vez que chegava uma pessoa trazendo documentos para eles, dando notícias como essas, a gente sabe que o aprendizado ia a zero (PROFESSOR H).

Em vez de o município dispor um servidor, obedecendo aos critérios propostos pelo Manual Operativo do PARFOR presencial, para o exercício da função de coordenador local, percebemos nas falas dos professores entrevistados no IEAA, que chegavam apenas pessoas levando informações da Secretaria de Educação aos estudantes, e em momento impróprio, que desnor-teava o prosseguimento das atividades em sala de aula. Essa situação se confirma no relato do estudante onde afirma que a SEMED apenas autorizou, ou seja, efetivou as matrículas para que os seus professores pudessem participar do curso, mas com o passar do tempo, começou a apresentar dificuldades para a liberação, chegando ao ponto dos próprios estudantes negociarem suas liberações para concluir o curso sem prejuízo do contrato de trabalho.

Observamos também que a flexibilização (uma das dimensões da precarização) dos contratos de trabalho dos estudantes do PARFOR incidiu em certa medida, no trabalho dos professores formadores. No estudo sobre os professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente Ferreira e Abreu (2014, p. 133), afirmam que:

O docente temporário, devido ao seu vínculo empregatício instável e à rotatividade, inerente à sua contratação, acaba tendo sua condição de trabalho mais precarizada, se comparado com os estatutários, diante da incerteza sobre seu futuro profissional e da dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na(s) escola(s) em que atua.

Todavia, uma vez que o município efetive a matrícula de seus professores na Plataforma Freire, por meio da secretaria de educação, de acordo com o item 3 do manual operativo do PARFOR presencial, da participação dos municípios, deve:

- IV. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede;
- V. Articular-se com as IES visando a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;
- VI. Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos docentes nos cursos de formação (MANUAL OPERATIVO DO ARFOR PRESENCIAL).

Diante do exposto, ressaltamos a importância da presença do coordenador local para a articulação entre as instituições (IES e SEMED).

A partir de 2011, a coordenação do PARFOR no IEAA, passou a ser eleita pelo e dentre o colegiado de Pedagogia do IEAA. Essa modificação, facilitou a interação entre os envolvidos no PARFOR/IEAA, os estudantes sentiram-se melhor orientados, ainda que faltasse o coordenador local, o servidor indicado pela secretaria municipal, para fazer a articulação entre instituição formadora e o município por meio da secretaria de educação.

Desse modo, a estrutura organizacional do PARFOR desenvolvido no IEAA a partir de 2011, passou a ser composta por professores formadores (efetivos e substitutos) do quadro docente do IEAA, Coordenador de Curso (pertencente ao colegiado de Pedagogia do IEAA) e Coordenador Geral (UFAM/Manaus).

Discorrer sobre a organização do trabalho docente no PARFOR/IEAA há que se considerar o planejamento, haja vista que:

É uma ferramenta de organização, de decisão. Não é, por exemplo, uma ferramenta para a execução de alguma tarefa material, como a faca o é para cortar batatas. Mas o princípio é o mesmo: assim como a faca auxilia a tarefa de cortar batatas (sem ela seria muito mais difícil) o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática (GANDIN, 2014, s/p).

Nessa perspectiva, inferimos que a organização do trabalho docente no PARFOR/IEAA, se desenvolveu de duas formas distintas. Dos 10 professores entrevistados, 6 por estarem de férias e/ou serem convidados com antecedência,

relataram que a organização de seus trabalhos foi “tranquila”⁴⁵, significando que não houve dificuldades. Todavia, para os outros, não foi tão calmo assim,

Eu estava no período de trabalho. Tive que fazer um programa de reposição das aulas regulares. Preparei o material do PARFOR com antecedência. Fui para o PARFOR e depois fui repor as aulas (PROFESSOR C).

Na época que começou o PARFOR eu ainda estava terminando o período regular, então, eu tive que adiantar as aulas do período regular para poder atender o PARFOR (PROFESSOR L).

Eu estava de férias, mas os alunos já estavam com uma semana de atraso, não tinha professor, estavam aguardando o professor, então eu fui convidada mas tive uma semana para me organizar, montar uma apostila, o tempo foi muito curto, porque eles já tinham que estar no trabalho, no interior, pois a maioria, 90 % trabalhavam no interior, então desde a preparação foi muito cansativo (PROFESSOR H).

Eu não estava de férias, organizava meu trabalho do PARFOR à noite, em casa, entrei em acordo com os meus alunos e 2 professores aí fiz um calendário de reposição, onde os alunos assinaram e fui trabalhar no PARFOR quando terminei, fui repor minhas aulas nas turmas que havia deixado. (PROFESSOR K).

Para trabalhar no PARFOR, dois professores tiveram que fazer reposição de aulas na graduação regular, o outro, para não repor, teve que adiantar as suas aulas. Isso quer dizer que nas duas situações, os três professores que não estavam de férias, para trabalharem no PARFOR, que tem uma dinâmica mais intensiva, se sujeitaram a intensificar ainda mais o seu trabalho no ensino regular. Essas são uma das condições de trabalho que Dal Rosso (2008, p. 22) define como intensificação,

Esse trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, sem quaisquer adjetivos ou advérbios, supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto maior de energia pessoal para dar conta do *plus*, em termo de carga adicional ou de tarefa mais complexa. (grifo do autor).

Ainda do campo da organização do trabalho docente, mesmo que o plano de trabalho, o plano de aula seja organizado com antecedência, como foi o caso de todos os professores, “obviamente às vezes acontece algo que foge do seu controle”⁴⁶, ou no decurso da disciplina pode ocorrer a necessidade de se fazer redimensionamentos, ajustes, enfim, o plano de aula, embora já elaborado, pode

⁴⁵ Expressão utilizada por 4 entrevistados.

⁴⁶ Fala do professor A.

sofrer alterações, pois é no desenvolvimento do plano, no dia a dia que vai ele vai se consolidando.

No estudo da aula como forma de organização do ensino Libâneo (1994, p. 178) afirma que “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, perspicácia de saber o que fazer frente as situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”. Todavia, no PARFOR, pelo modo como a carga horária é distribuída, 8 horas diárias, de segunda a sábado, o tempo para pensar ou planejar a aula do dia seguinte é muito escasso, como demonstram os professores,

Como eu sabia que o tempo no PARFOR era condensado, aula de manhã e tarde, procurei fazer o planejamento antecipadamente, para que eu não precisasse planejar e preparar aula ainda para o dia seguinte, na maioria dos casos aconteceu assim, só que nesta disciplina, eu tive que preparar resumos sobre assuntos relacionados ao conteúdo para depois entrar no conteúdo próprio da disciplina, isso foi muito cansativo e eu fazia isso a noite depois de voltar do PARFOR (PROFESSOR C).

Eu ficava a madrugada lendo porque apesar de conhecer o texto, o conteúdo, eu precisava preparar uma dinâmica diferente, porque como é muito corrido, o tempo é muito sacrificante (PROFESSOR J).

Pelo horário que acontecia as aulas de 8 horas por dia, de segunda a sábado, só restava as minhas noites e madrugadas, e eram nestes horários que eu pensava na aula seguinte (PROFESSOR B).

Eu tive determinado tempo antes de começar a disciplina, mas depois de cada aula, como era muito intensivo, usava a noite pra fazer reflexão e tentar melhorar no dia seguinte (PROFESSOR D).

Ocorre que nós ministramos a disciplina em 4 horas pela manhã e 4 horas a tarde, então são 8 horas diárias de aula, nós temos um intervalo do almoço para o almoço, então dá pra perceber que não há como planejar nesse intervalo de 8 horas da manhã as 18 horas, isso quer dizer que a hora de planejar a aula do dia seguinte ficava para noite, depois do horário de trabalho (PROFESSOR G).

O que eu fazia na época era dar uma lida no texto, eu tinha que ter o texto lido de cada aula, então eu tirava um horário durante a madrugada para ler aquele livro e pensar como a aula poderia ser desenvolvida, a gente pensava pelo menos na estrutura da aula por que a aula em si já estava no plano e tinha que cumprir (PROFESSOR H).

Essas condições de trabalho supracitadas demonstram a precarização social do trabalho docente, haja vista que para Thébaud-Mony e Druck (2007, p.31), a precarização do trabalho refere-se dentre outros fatores a degradação do trabalho e

da saúde do trabalhador, “é um processo que atinge todos os trabalhadores, independente de seus estatutos, e que tem levado a crescente degradação das condições de trabalho, da saúde (e da vida) dos trabalhadores e da vitalidade sindical”.

Os professores que não retiraram um tempo da sua noite ou da madrugada para pensar ou planejar a aula seguinte, declararam que:

Você já tem que ir pro PARFOR com tudo pronto. Não tem como, você tem que ir com as aulas de todos os dias prontas, definidas, com as atividades diárias já elaboradas, porque você *não tem tempo* de planejar, principalmente porque esse tempo é muito condensado (PROFESSOR A).

Quando a gente vai pro PARFOR já temos que planejar, e organizar tudo antes, se der alguma coisa errada, tem que resolver na mesma hora, porque *não dá tempo* pra pensar e é extremamente cansativo, porque você 8 horas durante o dia e à noite quando você chega cansado é muito difícil a gente repensar, e aí eu já fico pensando nos alunos, se para nós é difícil, imagina para os alunos do PARFOR (PROFESSOR L).

Percebemos nas falas dos dois entrevistados o fator *tempo* que não havia para planejar outra metodologia da aula do dia seguinte, a não ser, seguir o que já estava preestabelecido. Dal Rosso (2008) nos ajuda a compreender e a identificar a intensificação do trabalho, haja vista que é um processo que se define em função das relações comparativas no tempo. Comparando a intensidade do trabalho nos momentos T1 (antes) e T2 (depois), pode se saber se houve intensificação ou não do trabalho. No caso do trabalho docente no ensino superior, podemos tomar como T1 o tempo gasto para desenvolver determinado conteúdo na graduação regular e T2 o tempo gasto no PARFOR para trabalhar o mesmo conteúdo. Se no T2 para desenvolver o mesmo conteúdo no T1, houve diminuição de tempo, a intensidade do trabalho foi aumentada.

A organização do trabalho no PARFOR, não se encerra com a finalização da disciplina. Além de ministrar as aulas, o professor precisa, corrigir avaliações, lançar notas e fazer relatórios, caso o professor precise se deslocar de seu local de trabalho (que não foi o caso dos sujeitos da pesquisa). Dos 10 professores entrevistados, três finalizaram todo trabalho relacionado ao PARFOR simultaneamente com a disciplina. Desses três, um professor relatou que terminou porque o tempo não permitia voltar a nenhum assunto que não ficasse bem

esclarecido. Os demais se dividiram em dois grupos, o dos que terminaram a disciplina, mas precisaram de mais tempo para finalizar as atividades de secretaria,

As aulas terminei sim, mas precisei de mais um tempo para a correção de trabalhos, provas e lançamentos de notas (PROFESSOR B).

Terminei a disciplina, daí me foi dado um tempo para eu entregar notas, diários, acho que foi por isso que aceitei o desafio, e também, porque eu tinha essa disponibilidade, se não, não seria possível, porque é muito intenso (PROFESSOR A).

A parte mais burocrática ficou pra depois, eu não tinha como fazer junto das aulas, se fosse fazer isso, junto ou na aula, aí que ia prejudicar o conteúdo. Então, dei preferência para o conteúdo da ementa e a parte administrativa, a parte mais burocrática de lançamento de notas, frequências no diário, essas coisas, foi feito só depois, porque eu não tinha condições não (PROFESSOR L).

Eu precisei de mais tempo para lançamento de notas e correção de trabalhos (PROFESSOR C).

As situações supracitadas levam-nos a inferir que o tempo reservado (pago) para o trabalho do professor no PARFOR é insuficiente aumentando ainda mais a precarização do trabalho docente, haja vista que as demandas docentes não se limitam só ao ensino, há outras atividades, como corrigir avaliações, lançar notas e frequências, ou até mesmo, refazer avaliações, como foi o caso do outro subgrupo, que embora tenha terminado a carga horária da disciplina, dispuseram mais de seu tempo para tentar minorar algumas dificuldades encontradas,

Ficamos além do prazo estipulado, ficamos mais dois dias, que foram os dois dias que utilizei para avaliá-los. O tempo da carga horária no PARFOR implicou significativamente no trabalho docente, a dificuldade é imensa (PROFESSOR H).

Precisei de mais tempo depois, não só para lançar nota, preencher diário, mas teve um a dois alunos que eu tive que ficar um tempo extra com eles porque eu vi que eles tinham bastante dificuldades e que eles iriam acabar reprovando (PROFESSOR J).

Reconhecemos o compromisso social (dedicação prestada) assumido por estes dois professores face à problemática ou à carência encontrada nos discentes, todavia, olhando pelo trabalho docente em si, inferimos que a maneira como o PARFOR está organizado, isto é, sem tempo para retomar algum assunto que não ficou esclarecido, não somente intensifica o trabalho docente como também o

precariza. Essa afirmativa, torna-se mais evidente quando refletimos sobre as condições de trabalho nesse programa, que é o que iremos fazer no tópico que segue.

4.2 As condições de trabalho no PARFOR/IEAA/UFAM: a intensificação da precarização do trabalho docente

O PARFOR impõe ao trabalho dos professores universitários, que optaram em trabalhar no programa, uma densidade laboral bem mais acentuada, se comparada com o trabalho na graduação de ensino regular desenvolvido pela mesma instituição.

O trabalho docente no PARFOR desenvolvido no IEAA realizou-se sob algumas condições que denominamos precárias que intensificaram e intensificam a precarização do trabalho, onde os professores universitários sentiram o aumento da carga laboral, do ritmo de trabalho, o aumento da densidade laboral.

Nessa perspectiva, investigamos como ocorre o processo de precarização do trabalho docente no PARFOR/IEAA face às condições de trabalho nesse contexto. Sobre as condições de trabalho no PARFOR, destacamos as condições sociais, salário, tempo e intensidade. Todavia, iniciamos esse tópico relatando como os professores universitários ingressaram no processo desenvolvido no IEAA e quais as motivações que os levaram a trabalhar no programa.

Os dez professores entrevistados foram unânimes em afirmar que não houve alguma seleção, apenas foram convidados pela coordenação de curso, observando a experiência no ensino superior. Todavia, os motivos que os levaram a aceitar a trabalhar no PARFOR distinguiram-se em quatro grupos de repostas: 01 professor afirmou que aceitou a trabalhar no programa por curiosidade; 02 professores aceitaram, por perceberem que poderiam desenvolver um bom trabalho com os discentes, um, em razão dos conteúdos da ementa da disciplina e o outro, pela sua experiência em estudar e se graduar em um programa de formação em serviço. O terceiro grupo relatou que aceitou a trabalhar no PARFOR/IEAA para aquisição de experiência, respondido por 03 professores, e a maioria, afirmou que foi por questão financeira,

O primeiro motivo foi o financeiro. Quando você começa a dar aula no PARFOR, você começa a criar laços afetivos com os alunos, aí o motivo se

modifica. Mas sempre, nas duas experiências que tive, o primeiro motivo foi o financeiro, é complementação de renda mesmo (PROFESSOR A).

Primeiro porque eu já tinha conhecimento com o conteúdo [...], segundo foi o financeiro. Temos uma bolsa que de certa maneira é positiva, e eu estava precisando da bolsa [...], então, as duas coisas casaram ali naquele momento (PROFESSOR J).

Primeiro porque tem bolsa né e também a gente pensa assim que a gente precisa formar novos professores para a educação básica. Então o motivo principal foi o financeiro, por que eu ia passar uns meses recebendo mais, depois por que eu queria colaborar com a formação desses colegas, porque via que a necessidade deles é muito grande e eles são muito dedicados, eles realmente querem aprender, o problema é o tempo (PROFESSOR L).

Primeiro pela bolsa, depois por conhecer o conteúdo da disciplina. Mas o meu primeiro motivo foi o financeiro (PROFESSOR K).

No estudo sobre a precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares Sampaio e Marin (2004, p.1210) apontam o salário docente como um dos fatores que visibiliza a precarização do trabalho dos professores da educação básica brasileira, pois em muitos casos, leva-os a trabalharem em mais de uma instituição, submetendo-se a uma carga horária mais intensiva, perdendo a sua qualidade de vida e de trabalho. Para as autoras, o salário é um fator que incide sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal, nas suas relações entre vida e trabalho. Com base nos depoimentos dos professores entrevistados, tal situação não se restringe à educação básica, é presente também na educação superior.

Compreendemos que a proposição da bolsa no PARFOR contém em si um movimento de contradição, onde ao mesmo tempo em que tenta eufemizar e/ou compensar a precarização do trabalho docente no programa, como se o auxílio financeiro minorasse as condições precárias de trabalho, a torna mais evidente. Pois a partir do momento em que os professores, mesmo pela busca de complementação salarial, se submetem a trabalhar intensivamente, por oito horas diárias, e extensivamente, durante noites, madrugadas, abdicando seus fins de semanas, até mesmo suas férias de acordo com o depoimento dos professores entrevistados, podem tornar-se agentes que denunciam tais condições de trabalho, como percebemos nos depoimentos dos entrevistados, e podem lutar para que as modifiquem.

Hypolito (1997) afirma que as condições materiais de trabalho são construídas por relações sociais e, portanto, também podem ser negadas e/ou modificadas nas próprias relações de trabalho que se estabelecem apartir da experiência do cotidiano e da cultura escolar. Assim como aconteceu na pesquisa realizada por Nascimento (2012), em que analisou o trabalho docente no PARFOR desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA) e relata, segundo um de seus entrevistados⁴⁷, que no início do programa, os professores da referida instituição apresentaram resistências à adesão ao programa demonstrando os pontos negativos que o mesmo poderia trazer a instituição, como a intensificação e a precarização do trabalho docente, dentre outros, porém, a partir do momento em que os professores foram recebendo suas bolsas, mais professores passaram a aderir ao programa e as discussões nas reuniões centravam-se apenas nas dificuldades de leitura e escrita dos discentes, ou seja, a intensificação e precarização do trabalho docente no PARFOR, neste caso, pode até não ser negada, mas suportada, deixada a segundo plano, em razão da necessidade financeira.

Sabemos que os professores do ensino superior não são obrigados a trabalhar no PARFOR, todavia, a situação financeira de alguns professores os impele para tal. Alves (2007) afirma que o sistema social do capital precisa de homens e mulheres que necessitem vender a sua força de trabalho, em troca de salário, para satisfazerem suas necessidades vitais. Para o referido autor, as novas formas de precariedade salarial e da precarização do trabalho no capitalismo global possui não apenas uma função sistêmica para a acumulação do capital, mas, limita o crescimento do salário real e dificulta a luta sindical, contribuindo para o incremento da taxa de exploração da força de trabalho.

A precarização do trabalho docente no PARFOR é metamorfoseada, há uma intensificação da precarização do trabalho docente universitário, que mesmo presente desde as origens do capitalismo, no programa assume novos contornos, em consequência do processo histórico marcado pelas reformas do Estado, reformas educacionais, de modo particular, pelas reformas da formação de professores da educação básica, reformas essas que são orientadas pelos organismos internacionais e que se intensificaram a partir do meados da década de 1990.

⁴⁷ Os sujeitos da referida pesquisa foram professores que trabalharam no PARFOR e os coordenadores de cursos do programa em pauta.

A precarização do trabalho docente no PARFOR é mais perceptível quando analisamos as condições de trabalho dos professores substitutos ou temporários. Dos quatro professores que afirmaram a complementação de renda como primeira motivação a trabalhar no PARFOR, dois, são professores substituto. Isso não quer dizer que o trabalho docente dos professores efetivos não é precarizado, ao contrário, tanto os professores efetivos quanto os substitutos precisam vender a sua força de trabalho para sobreviverem, efetivos e substitutos se sujeitam a trabalhar no PARFOR, pela mesma razão, entretanto, no caso dos professores substitutos a precarização atinge-o com maior intensidade,

A própria forma de contrato dos referidos docentes já é, em si, um viés da precarização, pois limita a sua vida na academia a um tempo de permanência na instituição de 01 (um) ano, prorrogável por mais 01(um) ano, ou seja, ele acaba por limitar algumas atividades para este prazo, como participação em pesquisa, orientações de monografias. Pontua-se, entretanto, que a realização destas atividades não gera redução da carga horária destes sujeitos, como ocorre com os professores efetivos (ALVES; VALE 2017, p. 124).

Os professores substitutos, nas condições de contrato de trabalho supracitadas não têm férias⁴⁸, também não possuem garantias e nem direitos trabalhistas da mesma maneira que os professores efetivos, como retribuição por titulação, dentre outros. Dos três professores substitutos que trabalharam no PARFOR desenvolvido no IEAA, apenas um usufruiu férias⁴⁹, os dois, mesmo trabalhando na graduação regular, sem o direito à férias, submeteram-se às condições de trabalho do PARFOR, porque seus contratos de trabalho no instituto tinham prazos estabelecidos, ou seja, eram temporários, flexibilizados e precários,

A precarização do trabalho docente se estende também à questão salarial com a flexibilização dos contratos trabalhistas, sendo uma característica específica do momento atual, pois essa flexibilização se verifica no cenário trabalhista como um todo, atingindo praticamente todas as categorias (FERRER; ROSSIGNOLI, 2016, p. 106).

⁴⁸ Somente quando o contrato de trabalho é de 02 anos de duração, o docente tem o direito a férias nesse interstício, todavia, quando o contrato é de 01 ano de duração, podendo ser renovado por igual período, o docente não tem direito a férias.

⁴⁹ O contrato de trabalho desta era de 02(dois) anos consecutivos.

Por não terem férias, os professores substitutos do IEAA, logo após o trabalho no PARFOR, independente de finalizar o trabalho extra sala de aula (correção de avaliações, lançamento de notas e frequências, etc.) voltaram ao trabalho na graduação regular, realizando o calendário de reprogramação de suas atividades de ensino e, simultaneamente, finalizando os trabalhos finais do PARFOR como lançamentos de notas e frequências. Além da sobrecarga de trabalho que se sujeitavam, somava-se à insegurança da renovação de seus contratos. Nesse sentido, não é somente a condição de trabalho dos professores substitutos que é mais precarizado, mas as suas próprias vidas. Silva (2013, p.56) no estudo sobre a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/URN apresenta um epílogo, sobre as condições de trabalho dos professores substitutos,

Saia pra eu entrar que eu preciso trabalhar, pois do jeito que o mundo tá nenhum emprego pode me escapar. Saia pra eu entrar que eu tô precisando! Pode ser uma semana, um mês ou um ano, o que vier eu tô pegando! Saia pra eu entrar, que mesmo precarizado, eu vou querer o fardo...que mesmo sem direito vou me esforçar de qualquer jeito...Saia pra eu entrar pelo menos até que eu encontre um lugar digno pra trabalhar.

Para compreendermos as interfaces das condições de trabalho dos professores substitutos das universidades públicas no Brasil há que considerarmos as exigências do capital a partir do modelo flexível de produção bem como a configuração da universidade⁵⁰ nesse mesmo contexto de produção.

Mesmo sendo desenvolvido por universidades públicas brasileiras, o trabalho docente realizado no PARFOR presencial distingue-se do desenvolvido na formação regular, ofertada por essas mesmas universidades, no que se refere a indissociabilidade do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. A ausência ou

⁵⁰ No estudo sobre a Universidade Moderna, Silveira; Bianchetti (2016, p. 96), apresentam a historicidade dos modelos das universidades humboldtianas, napoleônicas e norte-americanas e afirmam que o modelo de universidade que vem sendo colocado em prática no Brasil revela sua inspiração na agenda de organismos supranacionais coerentes com políticas privatistas desenvolvidas pelo MEC, que designa a educação como bem público – serviço passível de ser oferecido pelo Estado ou pela iniciativa privada; promove a integração subordinada de universidade aos imperativos da acumulação e reprodução do capital, transformando as IES em organizações prestadoras de serviços (ensino, pesquisa e extensão); vincula estreita e indissociavelmente o plano de desenvolvimento institucional ao setor produtivo, padroniza currículos e instrumentos de avaliação sob a ação do marco regulatório do setor educacional do MERCOSUL (SEM), por mediação do Estado, bem como a diversificada fonte e financiamento.

a impossibilidade desse tripé no PARFOR foi suscitada por dois professores como uma situação negativa vivenciada por eles no desenvolvimento de seus trabalhos, o que não deixa de ser um fator que precariza o trabalho docente universitário e concomitantemente fragiliza a qualidade da formação docente, não por que os professores assim querem, mas porque o tempo é insuficiente para tal demanda,

O tempo para ministrar uma disciplina de 60h em um semestre é uma coisa, agora você trabalhar uma disciplina com a mesma carga horária, por exemplo, em 8 dias e ter um bom desenvolvimento do trabalho é complicado, e se você pensar em ensino, pesquisa e extensão você não vai conseguir realizar nunca. Porque não tem tempo suficiente para realizar isso, porque exige um certo tempo, então, o aumento do trabalho relacionado com a redução do tempo é uma implicação negativa no trabalho do professor, porque se eu pretendo fazer um determinado projeto por exemplo, uma pesquisa de sala de aula, com esses alunos do PARFOR, eu não posso, porque o tempo é reduzido e eu tenho que administrar toda a carga horária da disciplina, dentro desse tempo, porque terminando o tempo da carga horária de minha disciplina já vem outro professor, para ministrar outra disciplina, então essa redução de tempo acaba impactando negativamente o desenvolvimento do trabalho do professor e forçando a gente ao máximo que poderia trabalhar com esses alunos (PROFESSOR K)

Atividade de extensão para mim é o que falta nesses programas, foi o que faltou para mim na graduação no PEFD, a impossibilidade de proporcionar experiências com extensão para esses alunos do PARFOR é imensa, ao meu ver, todo professor, todo aluno que faz um curso de graduação, mesmo em um programa como esse, deveria vivenciar essas experiências, de desenvolver atividades de extensão, projetos de pesquisas, porque isso faz parte também da formação desse indivíduo, desse discente, e quando a gente lida com professor, mais ainda, porque ele já é professor, já está na sala, e se formos pensar no tripé ensino, pesquisa e extensão, ele está tendo só ensino, pesquisa e extensão ele não tem, então essa ausência, para mim, é a grande questão dentro do PARFOR, como também foi do PEFD, e assim todos os programas como esse, pois todos os programas de formação em serviço não oportunizam esse tripé. (PROFESSOR G).

Dessa forma, inferimos que a precarização do trabalho docente passa pela intensificação. Assim como o Reuni, segundo Martinês (2013), mudou a concepção de universidade, estabeleceu um novo paradigma para o ensino superior que modificou em sua essência, mudou o conceito de universidade pública e alterou a estruturação do trabalho docente desenvolvido nas instituições federais de ensino superior, o PARFOR também impõe uma reconfiguração no trabalho docente

universitário, uma vez que o tempo de trabalho proposto para cada disciplina não permite realizar o que o Artigo 207, da Constituição Federal Brasileira de 1988 preconiza: “As universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Diante do exposto inferimos que o PARFOR é a efetivação da universidade operacional citada por Chauí (2011), onde a Reforma do Estado⁵¹ que transformou a educação em serviço, concebeu (e concebe) a universidade pública como prestadora de serviços, transformando-a em organização social, e como tal, introduziu-lhe termos como flexibilização universitária que para o MEC, dentre outras significações, exprime separar a docência e pesquisa, ficando a primeira, para as universidades e, a segunda, para os centros autônomos de pesquisa.

Na universidade operacional, a docência é concebida como habilitação rápida, como transmissão (rápida) de conhecimentos entregues em manuais de fácil leitura, tal como o PARFOR é desenvolvido. No que tange a pesquisa, na universidade operacional, Chauí (2011, p. 7), considera que:

Se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva da totalidade e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional.

A intensificação do trabalho docente no PARFOR é resultado da redução do tempo da carga horária o que acaba precarizando ainda mais o trabalho do professor. Essa situação é revelada pelos entrevistados,

O tempo da carga horária acaba prejudicando o nosso trabalho, porque uma carga horária de 60h da sua disciplina você leva de 3 a 4 meses para trabalhar a ementa e no PARFOR, temos que trabalhar essa mesma ementa em média 7 a 8 dias com a mesma carga horária. No ensino regular, você tem tempo de planejar, replanejar, se você já começou um conteúdo e viu que os alunos estão tendo dificuldades, você tem um dia ou dois para planejar aquilo de novo, fazer uma revisão [...] no PARFOR isso não dá pra fazer, não temos tempo, então você tem que seguir aquilo que está no planejamento e, fazer poucas coisas, com essa redução de tempo

⁵¹ Que teve início em meados dos anos 90 do século passado.

não dá pra respirar, o aluno não tem tempo pra ler, se você passa um texto pra ele ler ele precisa de pelo menos dois dias pra conversar contigo, no PARFOR, ele tem que ler a noite ou na madrugada e no outro dia ele já tem que dá conta contigo, então ele não tem tempo pra fazer isso. A questão é dá aula condensada, como é o caso do PARFOR, é você não conseguir respirar, você começa a trabalhar e vai embora, levando todo aquele conteúdo nessas 60h, mas é 60h fechadas (PROFESSOR A).

A gente não pode aprofundar num assunto e nem rever um assunto que não ficou bem esclarecido, se não a gente não dá conta e isso prejudica tanto o aprendizado do aluno quanto o trabalho do professor (PROFESSOR B).

O meu trabalho ficou muito prejudicado, porque os alunos não têm tempo de fazer uma leitura mais aprofundada, o tempo no PARFOR inviabiliza isso, então, eu acho que isso prejudica o trabalho do professor e a formação dos alunos também, também não vejo outra forma de estudo, a não ser no período de férias dos professores. (PROFESSOR C).

Marx (1985, p.468) não pesquisou sobre o trabalho docente, porém, seus estudos sobre a intensificação do trabalho na sociedade capitalista nos ajudam a compreender a intensificação do trabalho docente no PARFOR, ao afirmar que “A capacidade de operar da força de trabalho está na razão inversa do tempo em que opera [...] Através do método de retribuição, o capital induz ao trabalhador a empregar realmente maior força de trabalho”. Em outros termos, afirmamos que quanto menor o tempo da jornada de trabalho, maior dispêndio da força de trabalho. Esta lógica da intensificação do trabalho está presente, de maneira clara, no trabalho docente realizado no PARFOR, onde o professor universitário vivencia a “extração da mais-valia relativa”⁵², ou seja, a intensificação da exploração da força de trabalho docente.

Engana-se quem supõe que a intensificação do trabalho ocorre apenas nos setores industriais, Dall Rosso (2008, p. 31) afirma que,

Em todas as atividades que concentram grandes volumes de capital e que desenvolvem uma competição sem limites e fronteiras, tais como nas atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, grandes cadeias de abastecimentos urbanos, nos sistemas de transportes, nos ramos de saúde, educação, cultura, esporte e lazer e em outros serviços imateriais, o trabalho é cada vez mais cobrado por resultados e por maior envolvimento do trabalhador. Tais atividades não materiais estão em estado elevadíssimo

⁵² Há uma discussão sobre a seguinte questão: o trabalho docente produz mais-valia? Não nos aprofundamos na questão, por isso a expressão está entre aspas. O que é importante para esta tese é comprovar que o trabalho do professor é intensificado e, por isso mais explorado e não é pago o trabalho excedente.

de reestruturação econômica e nelas o emprego de trabalho intensificado é prática corriqueira.

No contexto da intensificação e da precarização do trabalho docente no PARFOR/IEAA, surge a preocupação com a qualidade⁵³ e a qualificação do trabalho docente, não para culpabilizá-los, mas com o intuito de compreender a dinâmica do trabalhado com os conteúdos da disciplina. No que tange à qualificação, Mourão (2006, p.24-25), no estudo *A fábrica como espaço educativo*, apresenta as concepções de qualificação e competência, indicando suas similaridades e discrepâncias e afirma que tais noções,

São o fundamento das ações concretas, pois subsidiam as práticas educativas e de trabalho, no sentido de que os conceitos de qualificação e competência reforçam determinadas relações sociais [...]. Nesse sentido, a noção de qualificação está ligada à relação entre as prescrições de como executar uma tarefa (qualificação do posto de trabalho) e às capacidades das pessoas de realizá-las (qualificação da pessoa).

No contexto do trabalho docente no PARFOR, qualidade e qualificação precisam direcionar-se ao ser social⁵⁴, aos sujeitos envolvidos no processo educativo (professor e estudantes), para Gadotti (2013), a qualidade na educação não pode ser considerada boa se a qualidade do professor, do estudante é ruim, pois a qualificação do professor é estratégica quando se fala de educação de qualidade. Entretanto, o autor afirma que não é fácil e nem simples encontrar os parâmetros dessa qualificação, a questão é que a metodologia dos cursos de formação dos professores, geralmente é baseada em uma concepção instrucionista da docência, e o professor não é uma máquina reprodutiva instrucionista. Por isso, quando foram interrogados se o tempo de trabalho no PARFOR/IEAA lhes permitiu

⁵³ Por ser um termo polissêmico, abrangente, dinâmico e complexo, principalmente quando tratado no âmbito educacional, não há consenso em sua definição. Todavia, comungamos com Dourado e Oliveira (2009), ao afirmarem que qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço. O alcance do referido conceito, vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Dessa forma, cabe-nos a reflexão sobre o conceito de qualidade em suas distintas abordagens e consequências para o contexto educacional, afinal os programas de formação de professores da educação básica referem-se à qualidade para quem? É defendido para que? E a favor de quem?

⁵⁴ É a qualidade socialmente referenciada. É aquela que atende às expectativas de vida das famílias, estudantes e profissionais que a compõem e também colabora na construção de vivências humanas efetivamente democráticas (TEDESCO; REBELATTO 2015, p. 173)

que trabalhassem a contento todos os conteúdos da ementa da disciplina, os professores afirmaram que:

Efetivamente não deu tempo de contemplar tudo aquilo que havia, principalmente em termos de conteúdo, teve momento em que os temas eram tratados de forma sumária, porque não se teria tempo hábil para cumprir os conteúdos que estavam na ementa do plano de ensino (PROFESSOR D).

A contento não, foi muito rápido, muito superficial, tive que passar os conteúdos muito rápido, porque você não pode se aprofundar muito no assunto, a gente termina, mas de forma corrida e muito cansativa também. Além disso, o aluno não consegue ficar concentrado quatro horas seguidas na parte da manhã e as quatro horas à tarde, a gente acaba tendo que dar uma horazinha para arejar a mente e assim voltar aos trabalhos. Então, é isso, muito superficial, não dá para aprofundar muito nos conteúdos, porque se você for aprofundar o conteúdo você acaba não dando conta de passar todo o conteúdo da ementa (PROFESSOR E).

Nunca deu pra trabalhar a contento todos os conteúdos da disciplina, inclusive a apostila não vinha contemplando toda a ementa e assim a gente tinha que buscar em livros, ou em outros textos além da apostila, achei muito difícil, se alguém diz que trabalha a contento toda a ementa, só se a ementa for muito pequena e o tempo da carga horária bem maior que as outras (PROFESSOR L).

O tempo corrido não permite, temos que passar o conteúdo muito rápido para dar conta da ementa (PROFESSOR B).

No ensino regular, quando a gente ver que o aluno não consegue avançar, a gente retoma o assunto, a gente faz uma revisão se for necessário, dá uma aula extra, no PARFOR não temos essa possibilidade. Eles já vêm muito cansados, então você começa a dar aula oito horas da manhã, parando para o almoço, retorna e vai até as 18, isso é extremamente cansativo, então você não consegue que ele alcance todos os conteúdos e você não consegue de fato trabalhar tudo, só se for na carreira mesmo (PROFESSOR A).

Essa questão do tempo no PARFOR ao meu ver é a que mais implica no trabalho em sala de aula, porque a gente precisa cumprir uma ementa e depende muito do andamento da tua aula, depende de como a discussão vai transcorrer, então depende muito do desenvolvimento na sala de aula, a gente planeja uma coisa, mas nem sempre aquilo vai acontecer do jeito que planejou, da forma que planejou, e aí esse tempo de horas diárias de efetivo trabalho, acaba você (eu) deixando a desejar em alguns conteúdos, porque você vai explorar mais uns que outros aí com certeza vai ter algum conteúdo que vai ser negligenciado (PROFESSOR G).

Tais repostas afirmam que os professores não são máquinas reprodutivas instrucionistas, citado por Gadotti (2013), nem os estudantes, tábua rasa⁵⁵, para que

⁵⁵ Crítica de Freire (2002) à educação bancária.

os conteúdos estabelecidos sejam passados como “rolo compressor”⁵⁶. Essa preocupação é expressa pelo professor H:

Vejo que aplicar só conteúdo, conteúdo e mais conteúdos, só cobrar dos alunos, não resolve, porque durante esta disciplina eu pude observar que nós tínhamos alunos no PARFOR que tinham dificuldades em escrever, então eu fiquei com vários questionamentos durante essa disciplina frente a essa dificuldade, problemas como esse, precisam de um olhar com mais cautela, não para selecionar, mas para que o indivíduo se desenvolva.

Voltando à intensificação que precariza o trabalho docente (e sem sair dela) cabe ainda destacar que as horas trabalhadas no programa não são computadas nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) do professor, são apenas registradas em seus Relatórios Individuais (RIT). Isto significa dizer que a carga horária do PARFOR é uma carga extra universidade que o professor universitário se submete, ainda que seja um programa do governo Federal, onde os cursos de Licenciaturas são ofertados e desenvolvidos nas e pelas universidades.

Esta situação reforça a visão de apêndice, citada no início do capítulo, em que o PARFOR parece que é da universidade, mas, na prática não é, apenas é desenvolvido na e pela universidade, embora que os certificados dos estudantes do PARFOR recebem o timbre da instituição. Em alguns estudos sobre o PARFOR no Brasil, percebemos que os pesquisadores citam o programa como da universidade, ao invés de citá-lo na universidade, por isso, optamos em usar a expressão: o PARFOR desenvolvido no IEAA. Primeiro, porque o referido Instituto não tem autonomia para ofertar cursos nesse programa, a oferta é realizada pela UFAM com sede em Manaus, de acordo com a demanda dos municípios, segundo, porque o Programa não é da Universidade Federal do Amazonas, mas realizado nela e por ela.

Apesar da intensificação e precarização que o PARFOR impõe ao trabalho do professor, dois professores, ainda realizaram outras atividades além do ensino,

Eu fiz um trabalho com eles e depois eles tiveram que fazer uma exposição de trabalhos aqui mesmo no IEAA. Até porque a disciplina que trabalhei propõe que você faça uma atividade de extensão que vale horas para eles, então, a gente fez um trabalho, foi construído na sala de aula, quando a gente terminou todos os jogos, que a gente desenvolveu na sala, a gente fez o trabalho de exposição (PROFESSOR E).

⁵⁶ Máquina usada na construção de estradas, com o objetivo de nivelar o terreno.

Fiz prática de campo. Um SURVEY – uma pequena pesquisa exploratória de uma semana sobre as formas de lazer e cultura de Humaitá (PROFESSOR I).

Para alguns professores, o PARFOR é uma política que intensifica e precariza o trabalho docente universitário e afirmam que,

O PARFOR desta forma, é uma tragédia educacional, forma gente genérica para as docências (PROFESSOR I).

O PARFOR é uma política precária, insuficiente, é uma política que a princípio está sendo política de Estado, porque a gente observa que tá perdurando até então (PROFESSOR D).

O PARFOR já deveria ter acabado, porque nós já tivemos tempo o suficiente para formar nossos professores leigos e, se a gente continua dando aula no PARFOR hoje, significa que os municípios ainda estão contratando professores leigos, e não é mais possível a contratação de professores leigos, uma vez que a gente conseguiu ampliar o curso superior (PROFESSOR A).

Todavia, há também professores que concebem o PARFOR como uma oportunidade, de acesso ao ensino superior, abrindo possibilidades, que sem ele, poderiam não existir ou, no mínimo, ficaria mais difícil conseguir. Nessa perspectiva, os professores ainda veem o PARFOR presencial, desenvolvido no IEAA como um programa construtivo, preferencialmente para os estudantes,

Como disse antes, sou fruto de um PARFOR, do PEFD, então, vejo esse Programa como uma oportunidade para os nossos professores da educação básica alcançarem o nível superior, claro que no PARFOR tem muitas coisas que precisam ser repensadas, como por exemplo, o tempo de cada disciplina, o fato do programa ser oferecido apenas no período de férias. Penso que poderia ser oferecido em um contra-turno do trabalho dos professores da educação básica, no período regular da UFAM (PROFESSOR B).

Avalio como positiva, apesar dos problemas que precisam ser revistos, como a questão do tempo de trabalho, tanto para nós (professores do PARFOR) quanto para eles (estudantes do PARFOR), porque eles não tem férias, eles não tem tempo de arejar a mente, descansar o corpo, nós também não temos esse tempo para trabalhar um conteúdo com consistência mesmo que a gente saiba que a gente tem potencial para dar um formação teórica consistente, o tempo não permite. Tem uma série de probleminhas que precisam ser sanados, mas mesmo assim, eu vejo o PARFOR, como um programa positivo, porque ele agrega valor, ele agrega uma formação, ele agrega informação didática, teórica e científica para

peessoas que não tinham, não de maneira sistemática, então isso já é em certa medida, valioso (PROFESSOR J).

Eu vejo como algo positivo, é claro que a gente precisa pensar as políticas de formação de professores o que elas visam e como elas estão implantadas, a gente precisa refletir sobre isso, mas ela é uma política que já formou muitos professores até hoje, ela tem seu ponto positivo nesse aspecto, mas o fato dela estar formando professores, não quer dizer que a gente não possa refletir sobre essa formação: Esse tipo de formação conta com o tripé que sustenta a universidade? Ou o professor da educação básica precisa só do ensino? O que se espera de um programa de formação de professores? Por que essa formação nesse formato? [...] a gente não pode pensar apenas na sala de aula, mas na vida desse indivíduo que está nesse curso (PROFESSOR G).

Pra mim o PARFOR chega a ser uma das poucas chances que alguns professores que estão na educação básica da Rede Pública, conseguem fazer a formação, ter formação de nível superior. Então, se a gente ver por esse lado é uma oportunidade positiva, o problema é como ele está organizado, a forma como não se possibilita, principalmente aos alunos, um período de descanso, eles não descansam! Eles saem do período de aula e vem para a faculdade, ficam estudando aqui, quando eles terminam, no dia letivo seguinte, já estão dando aula. Passam 06 meses, quando voltam, começa tudo de novo. Então, é bem complicado, até para nós. Mas quando a gente olha e vê os frutos que nós tivemos nesse contexto, de colegas que formaram, alguns ainda não conseguiram ingressar na carreira de professor efetivo, mas a maioria já conseguiu uma boa colocação, isso para nós é uma vitória (PROFESSOR L).

Observamos nos relatos dos professores que o PARFOR traz uma discussão carregada de contradições. O mesmo professor que afirma que o PARFOR deveria ter acabado, ele visualiza a sua contribuição e a importância do programa principalmente em contextos amazônicos, como Humaitá.

A partir das análises dos dados inferimos que devemos levar em consideração as contribuições do PARFOR para a educação do estado do Amazonas e, neste caso, especificamente, para a educação do Pólo Vale do Rio Madeira, no entanto, não podemos nos omitir diante das condições de trabalho que precarizam ainda mais o trabalho do professor, pois as condições vivenciadas pelos professores do IEAA pode não ser as mesmas, mas possivelmente podem se assemelhar em algum ponto, com outros contextos amazônicos, ou até mesmo brasileiro.

Face às análises presentes inferimos que o PARFOR desenvolvido no IEAA da UFAM segue a lógica da precarização do trabalho docente no Brasil e se acentua no processo de expansão do ensino superior a partir da década de 1995.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com foco no trabalho dos professores formadores que fazem (e faziam⁵⁷) parte do quadro docente do IEAA.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo, buscamos compreender como a precarização do trabalho docente se evidencia nas universidades públicas a partir da década de 1995. Tendo no trabalho a categoria central do desenvolvimento humano, inferimos que a precarização do trabalho não é apenas do ponto de vista ontológico, mas também histórico, isto quer dizer que na produção capitalista, exige-se intercâmbio de relações entre mercadorias e dinheiro, a sua principal diferença entre os outros tipos de sociedade é a compra e venda da força de trabalho e, é nesse contexto, de compra e venda da força do trabalho, que se alicerça a precarização do trabalho.

No entanto, ressaltamos que o trabalhador vende a sua força de trabalho porque as suas condições sociais não dão outra alternativa para sobreviver, por outro lado, o empregador, possuidor de uma unidade de capital, compra a força de trabalho para ampliar ainda mais o seu capital.

Diante da discussão, afirmamos que o processo da precarização do trabalho é uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria, ou seja, a partir do momento em que a força de trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo passa a carregar o estigma da *precariedade* social, tornando-se trabalho objetivado, alienado e precarizado. Assim, a compra e a venda da força de trabalho são o berço da precarização do trabalho.

No contexto da reestruturação produtiva, que teve início na década de 1970, a precarização do trabalho se metamorfoseou. A precarização e a precariedade do trabalho do início da década de 1940, época da segunda revolução industrial, não foi a mesma do fim década de 1970, esta última, configura-se pela crise estrutural do capital, que foi marcada pela reestruturação capitalista sob a hegemonia neoliberal.

No Brasil, o período da reestruturação capitalista, iniciou-se a partir da última década do século passado. A precarização do trabalho apareceu (e ainda aparece)

⁵⁷ No caso dos professores substitutos.

sob o eufemismo da flexibilização de trabalho e das relações trabalhistas e, por conseguinte, a perda de direitos trabalhistas conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, a intensificação da exploração da força de trabalho e o aumento do contingente de desempregados, ou seja, as outras faces que compõem o quadro da precarização do trabalho, a exemplo do evidenciado por Druck (2013, p. 56),

O conteúdo dessa (nova) precarização é dado pela condição de instabilidade, de insegurança, fragmentação dos coletivos de trabalhadores e brutal concorrência entre eles. Uma precarização que atinge a todos indiscriminadamente e cujas formas de manifestação diferem em grau e intensidade, mas tem como unidade o sentido de ser ou estar precário numa condição não mais provisória, mas permanente.

Dessa forma, o trabalho docente não ficou (e não fica) excluído desse processo. A precarização do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, de modo particular, no período da transição para o século XXI, se acentua pelo produtivismo acadêmico (entendido como a obrigação de publicação em periódicos, como indicador para a avaliação da produtividade e da qualidade do pesquisador e do programa de Pós-Graduação do qual faz parte), pela flexibilização das relações de trabalho, no caso dos professores substitutos ou temporários e, pela intensificação do trabalho (ocasionada pelo aumento do número de estudantes sem o necessário aumento de números de docentes, dentre outras demandas, impostas e/ou assumidas pelo professores de cunho pedagógicos ou administrativos).

Assim, para compreendermos a precarização do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras a partir da década de 1995, fizemos uma incursão da categoria trabalho no desenvolvimento humano e do processo de trabalho no modo de produção capitalista, pois compreendemos que a reconfiguração e a precarização do trabalho docente está relacionada com a reestruturação capitalista, isto é, com a reforma do Estado, orientada por organismos internacionais, com o intuito de ajustar os países periféricos ao novo modelo econômico, o Estado Mínimo, onde o ensino superior faz parte desta reforma.

Ao analisarmos os documentos dos organismos internacionais como BM, FMI e OMC, com orientações para o ensino superior e as políticas de expansão desse mesmo nível de ensino, implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), para compreender

como as políticas de expansão do ensino superior brasileiro nos períodos supracitados precarizaram o trabalho docente, concluímos que as orientações dos organismos multilaterais no que tange à diversificação institucional, incentivo à privatização e à educação a distância, foram fielmente cumpridas pelos dois governos, embora com algumas diferenças.

No governo de FHC, as políticas de expansão do ensino superior cumpriram com rigor as orientações internacionais no que se refere à diversificação institucional, com o incentivo à educação a distância e às instituições privadas. Além dos atos normativos (Leis e Decretos) sancionados nesse governo, os dados oficiais do INEP/MEC nos permitiram afirmar que o ensino superior, nesse período, se expandiu por meio da notável e indiscutível expansão das instituições privadas. Ao analisarmos o movimento de expansão verificamos a sua contradição, por um lado, possibilitou o acesso a esse nível de ensino (por meio do FIES), por outro lado, não podemos deixar de perceber o empresariamento da educação. Nesse período houve um rápido aumento de cursos de educação a distância, em apenas 2 anos, registrou-se um crescimento de 460%, onde os cursos de formação de professores da educação básica ganham “destaque”.

No governo Lula, apesar das políticas de expansão do ensino superior darem continuidade ao movimento privatista (principalmente por meio do PROUNI), houve também, em seu segundo governo, a expansão de vagas, a criação e, reestruturação de IES públicas, de modo particular, nas públicas federais, por meio do REUNI, que apesar das várias críticas que o programa recebeu e, ainda recebe, não podemos deixar de ressaltar a oportunidade de acesso ao ensino superior público que esse programa trouxe e traz, às populações que vivem distantes das capitais de seus estados, onde estão concentradas a maioria das Universidades públicas.

Tomamos como exemplo, a população amazonense, onde o Estado do Amazonas, com a amplitude geográfica que possui, até início do ano 2005, tinha apenas a capital (Manaus) para atender os 62 municípios com o ensino superior público, presencial e permanente. Antes do ano supracitado, os municípios contavam apenas com cursos modulares (no caso da UFAM). É importante destacar

que a Universidade do Estado do Amazonas/UEA nasce multicampi e implementa também cursos mediados pelas novas tecnologias⁵⁸.

Ainda que consideremos esse diferencial, compreendemos que as políticas de expansão do ensino superior brasileiro, desenvolvidas no período de 1995 a 2010, precarizaram e ainda precarizam o trabalho docente, pela privatização, diversificação institucional e incentivo à EaD⁵⁹, tendo em vista que no ensino superior privado, não há a obrigatoriedade do tripé universitário, fragilizando, portanto, a qualidade do ensino e do trabalho docente.

Outro fator que precariza o trabalho docente nesse contexto de privatização e diversificação institucional (ou flexibilização institucional) é a flexibilização das relações de contratos trabalhistas, que podem incorrer na flexibilização da jornada de trabalho, conduzindo o professor a contratos de trabalhos temporários e precários, somados a essa situação, nos sistemas privados de ensino não há planos para a carreira docente (e de nenhum outro trabalhador), dessa forma, os professores recebendo seu salário por produtividade, leva-os a auto-intensificação de seu próprio trabalho; no que tange a educação a distância, compreendemos esta modalidade de ensino como uma forma de diversificação do ensino superior que também precariza o trabalho docente, na medida em que fragmenta⁶⁰ e intensifica⁶¹ este trabalho.

Consideramos o PARFOR como parte das políticas de expansão do ensino superior no país, ainda que seja um programa especial (ou emergencial) para a formação de professores da educação básica, advém da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e traz algumas contradições em seu desenvolvimento. Se por um lado, o PARFOR democratiza o ingresso pelas

⁵⁸ A primeira unidade da Universidade do Estado do Amazonas – UEA – foi o Instituto de Tecnologia da Amazônia (UTAM) que foi criado pelo Decreto Estadual nº2.540 de 1973, proveniente da Lei Estadual n.1.060/72. Em 2001 é criada a UEA, ocorrendo vestibular para a capital e para os municípios de Tefé e Parintins.

⁵⁹ Ressaltamos que não foram apenas essas três orientações dispostas pelos organismos internacionais, porém, essas serviram de base para o desmembramentos e surgimento de outras.

⁶⁰ Fragmenta porque entre o professor (que planejou a aula) e os estudantes existe a figura do professor tutor, onde o primeiro, não terá contato direto com a turma para o qual planejou seu trabalho.

⁶¹ As vagas geradas na modalidade de EaD não são computadas no total geral da oferta em cada uma delas. Os alunos da EaD são excluídos da matriz orçamentária das instituições de ensino superior público e os programas nesta modalidade terminam por não serem instituídos de fato nelas (ALONSO 2010, p. 1328).

licenciaturas para os professores de educação básica, por outro lado, precariza o trabalho docente universitário.

O desenvolvimento do PARFOR em qualquer lugar do Brasil, assim como no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente recai sobre os professores universitários, ou seja, a sobrecarga docente fica mais intensificada. A bolsa de incentivo não ameniza as condições precárias de trabalho, ao contrário, ela estimula o professor a submeter-se a tal condição de exploração e a precarização do trabalho atinge a todos os trabalhadores.

O PARFOR desenvolvido no IEAA com o curso de Pedagogia teve seus acertos e aprendizados. No que tange à estrutura organizacional local, a pesquisa evidenciou que para um bom desenvolvimento administrativo e pedagógico do programa e do curso, além do coordenador local, é necessário um representante, (atuante e presente) da secretaria municipal de educação, para que o diálogo entre as instituições PARFOR/UFAM e SEMED aconteça e as atividades programadas, até mesmo o desenvolvimento das aulas não sejam prejudicadas.

Múltiplos foram os fatores que motivaram os professores a aceitar a trabalhar no PARFOR, porém, para a maioria, foi a condição financeira, os professores submetem-se a trabalhar no PARFOR para complementação de renda que fez (e faz) os professores aceitarem as condições de trabalho do PARFOR. Esta situação demonstra a precarização social do trabalho do professor, não apenas dos que declaram ser por questão financeira, mas para todos os professores que se dispõem a trabalhar no programa.

O trabalho docente já é precarizado desde a sua gênese, todavia, no PARFOR, há uma intensificação maior da exploração da força de trabalho docente, o que nos permitiu concordar com base nos estudos de Marx (1985) e Dal Rosso (2008) que o trabalho docente no PARFOR é intensificado e, portanto, precarizado.

A organização do trabalho docente no PARFOR se dá em três momentos: antes, durante e depois da disciplina, mesmo que não tenha tempo reservado para isso, o professor retira tempo de suas noites, madrugadas, hora das refeições, fins de semana, enfim, um momento para organizar e/ou planejar o seu trabalho, porque a carga horária de trabalho não dispõe de tempo para essas atividades.

No que tange ao trabalho no ensino, uma disciplina com carga horária de 60h trabalhada no período do ensino regular dura, em média, entre 3 ou 4 meses, no

PARFOR/UFAM, a mesma carga horária é trabalhada em 7 dias e meio, intensivamente. Sem direito à revisão de conteúdos, sem tempo reservado para correção de avaliações, lançamento de notas, preenchimento de diários, atendimento de alunos, dentre outras atividades extras que não são computadas, mas que o professor executa, mesmo que ultrapassando as horas contratadas.

O PARFOR vem de uma política que não reafirma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a maneira como o programa está organizado e foi desenvolvido no IEAA, isto é, tempo comprimido e voltado exclusivamente para o ensino, trabalhar o tripé universitário no PARFOR foi (e é) inexecutável. O rompimento deste princípio, fragiliza a formação e precariza o trabalho docente.

Ainda que o tempo de trabalho no PARFOR esteja direcionado apenas para o ensino, os professores foram unânimes em afirmar que não trabalharam satisfatoriamente como gostariam, uns não conseguiram trabalhar todos os conteúdos da ementa, outros conseguiram, mas sinteticamente, outros precisaram de mais uns dias, além da carga horária programada, para fechar o conteúdo. O que configura um dos efeitos da intensificação do trabalho docente no PARFOR é a fragilidade da qualidade da formação de professores, acompanhada da precarização do trabalho docente.

Embora que o trabalho docente no PARFOR tivesse sido (e é) intenso e precário, ficou evidenciado o comprometimento dos professores com o aprendizado dos estudantes, pois conforme os relatos, professores dedicavam seu tempo para atendê-los, para refazer apostilas, em razão da grande dificuldade apresentada à disciplina. Em vários momentos da entrevista, os professores ao relatarem sobre as suas condições de trabalho, traziam as condições dos alunos, professores oriundos de programas de formação em serviço, demonstrando a preocupação em motivá-los a não desistir face às dificuldades que um programa como o PARFOR traz, de ordens objetivas e subjetivas.

Diante do exposto, inferimos que a precarização do trabalho docente no PARFOR se acentua na compressão do tempo da carga horária, haja vista que a precarização passa pela intensificação do ritmo de trabalho.

Não estamos defendendo o cerceamento do PARFOR, pois consideramos que programa contribui e continua contribuindo para a democratização do ingresso

nas licenciaturas aos professores da educação básica do município de Humaitá, do Estado do Amazonas e do Brasil de modo geral, todavia, faz-se necessário, uma reflexão, um estudo sistemático, sobre as fragilidades que o PARFOR desenvolvido na e pela Universidade Federal do Amazonas apresenta, para que o trabalho docente seja menos intensificado e precarizado. Nos unimos aos professores entrevistados que arriscaram em opinar sobre uma possibilidade de saída para essa situação e indicamos:

- Carga horária trabalhada no PARFOR computada no Plano Individual do Trabalho (Dessa forma, a carga horária do PARFOR não pesaria tanto para o professor universitário);
- Carga horária mais estendida, mesmo que diminuíssem a quantidade de disciplina por período;
- Encontro anual com professores interessados em trabalhar no PARFOR;
- Estrutura organizacional completa, obedecendo requisitos para cada membro;

O trabalho docente já nasceu precarizado, todavia, podemos amenizá-lo. Não é uma bolsa de incentivo ao trabalho no PARFOR que pode nos calar face à intensificação da precarização, da mesma forma, não é apenas a atitude de não participar do PARFOR que amenizará o fardo da precarização do trabalho docente. O PARFOR é apenas um exemplo das políticas de expansão do ensino superior voltadas para a formação de professores que precariza ainda mais o trabalho docente.

A realização deste estudo oportunizou-nos compreender o processo da precarização do trabalho e do trabalho docente e da importância da organização da categoria para lutar pela valorização profissional e por melhores condições de trabalho. Ao finalizá-lo, temos a consciência de que esta caminhada em busca do conhecimento não termina aqui. Porém, este estudo cumpre um simples papel, de proporcionar reflexão sobre o PARFOR que vem se desenvolvendo na e pela UFAM, em contextos amazônicos, que apesar de expandir o ensino superior no Estado,

intensifica e precariza ainda mais o trabalho dos professores universitários que se dispõe a trabalhar nesse programa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 13, out.-dez. 2010.

ALVES, D. C.; VALE, E. S. Expressões do trabalho docente precarizado: os professores substitutos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – BRASIL. **Universidade e Sociedade**, n. 59, 2017.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: Ensaio de sociologia do trabalho. 2ª ed. Londrina: Práxis, 2007.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14ª ed. São Paulo: Cortez, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

_____. (Org.). **Riqueza e miséria no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. O trabalho, sua morfologia e a era da precarização estrutural. **Themai**, num. 19, 2009a. Disponível em: <https://www.revista.theomaiunq.edu.ar/numero19/ArtAntunes.pdf>

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009b.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: Druck, G; FRANCO, T. (Orgs.) **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 03, vol. 31, julho-setembro, 2015.

BANCO MUNDIAL. (1994). **La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em março de 2016.

BARALDI, Solange. *Supervisão, flexibilização e desregulamentação no mercado de trabalho: antigos modos de controle, novas incertezas nos vínculos de trabalho na enfermagem*. Tese de Doutorado em Enfermagem, apresentada a Universidade de São Paulo, 2005.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, M. C. A. A visão de Educação Superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas na América Latina. **RBPAE**. V.26, n. 2, p. 367-375, mai./ago. 2010.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Capinas, Vol.28, n. 101, set./dez. 2007.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 752 de 02 de julho de 1997 (MEC)**. Dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora da sede em Universidades. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portaria752.pdf>> Acesso em 18 de julho de 2018.

_____. **Lei n. 10.468 de 20 de junho de 2002**. Altera o Art. 3º da Lei n. 4.069-A, de 12 de junho de 1962, dando nova denominação à Universidade do Amazonas. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/leguin/fed/lei/2002/lei-10468-20-junho-2002-464718-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 18 de julho de 2018.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Civil_03/leis/L994.html>. Acesso em 24 de junho de 2016.

_____. **Lei n. 9.288 de 01 de Julho de 1996.** Altera dispositivos da Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, que institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9288-1-julho-1996-349024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 05 fevereiro de 2017.

_____. **Lei 10.207 de 23 de Março de 2001.** Dispõe sobre a renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10207.htm> Acesso em 05 fevereiro de 2017.

_____. **Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm> Acesso em 05 de Fevereiro de 2017.

_____. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em 05 de Fevereiro de 2017.

_____. **Lei 10.973 de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10973-2-dezembro-2004-534975-publicacaooriginal-21531-pl.html>> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em 05 de Fevereiro de 2017.

_____. **Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19,20, 45, 46 e § 12, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 abr, 1997. Seção 1, p. 7534.

_____. **Decreto n. 2.306 de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no Art 10 da Medida Provisória n, 1.477-39, de 08 de agosto de 1997 e nos arts. 16,19,20, 45,46 e §1 e 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 20 ago. 1997, n. 159.Seção 1, p. 17991.

_____. **Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jul, 2001.

_____. **Decreto n. 4.914 de 11 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4914.htm> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Decreto n. 5.225 de 01 de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5225-1-outubro-2004-534244-publicacaooriginal-18915-pe.html>> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Decreto n. 5.245 de 15 de outubro de 2004.** Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5245-15-outubro-2004-534329-publicacaooriginal-19381-pe.html>> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Decreto n. 5.205 de 14 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5205.htm> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Decreto n. 5.800 de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr., 2007.

_____. Educação a distância. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF 20 dez.2005.

_____. **Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Portaria Normativa n. 09 de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf> Acesso em 05 de Fevereiro de 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, Brasília, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 04 novembro de 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, Brasília, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 04 novembro de 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, Brasília, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em novembro de 2016.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do Trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3ª ed. RJ: Zahar Editores, 1981.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, n 45, 1998.

BRITO, R. M de. **Da Escola Universitária Livre de Manaus à Universidade Federal do Amazonas**: 95 anos construindo conhecimentos. Manaus: EDUA, 2004.

_____. **100 anos UFAM**. 2 ed. Manaus: EDUA, 2011.

_____. **Um localismo universalizado**: a formação de professores, mestres e doutores da FAGED/UFAM. Manaus: EDUA, 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique. (1988). Desenvolvimento dependente-associado e teoria democrática. In: STEPAN, Alfred (org.). **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

CARVALHO, C. H A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Campinas. **Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CARVALHO, T. B.; FERREIRA, I. J.; NETTO, S.; HARA, F. A. S. PARFOR: Um compromisso social da Universidade Federal da Universidade Federal do Amazonas. In: **PARFOR**: Realidade e desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazonas. CARVALHO, T. B; FERREIRA, I. J. HARA, F. A. S.; NETTO, S. EDUA: Editora da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017.

CASTANHO, S. A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da UNESCO. **SciELO**. Vol.4, n.7. Botucatu, ago. 2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832000000200024>. Acesso em agosto de 2016.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____; HEY, A. P.; GIGLIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições do Ensino Superior? **Educar em Revista**, n. 28, p. 125-140, 2006.

CÉRON, M. S.; CRUZ, F. M. S. C. La precarización del trabajo de los maestros de educación básica en América Latina. In: **VII Congreso Nacional Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo**. Mérida, Yucatán, 18-20 de mayo 2011.

CHAUÍ, M. **A Universidade Hoje**: Princípios. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.

_____. A Universidade Operacional. **Avaliação** – Revista da Avaliação da Educação Superior, vol.4, n. 3, 2011. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/orgs/index/.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 18/08/2018.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **RBE** – Revista Brasileira de Educação. Set./Out./Nov.Dez. 2003.

CHAGAS, Carolina Lima. A expansão do ensino a distância no Brasil durante o governo Lula. **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade federal do Maranhão. São Luis- MA, 2015.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. RJ: Editora UFRJ, Revan, 1994.

COLADO, E. I. Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. **Educación e Sociedade**, vol. 24, n. 84, p. 1059-1067, setembro, 2013. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educación e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p.234-252, setembro, 2002.

_____; CATANI, A. M. (Org.). **Universidade pública**: políticas e identidade institucional. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, mai/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em janeiro de 2018.

DRUCK, G. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. Trabalho, precarização e resistências: Novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, Salvador, vol. 24, n. esp. 01, 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. B. A. Schumann. SP: Boitempo, 2008.

FERNANDES, C. M. T. S. Educação na Amazônia brasileira: a importância da fixação da Universidade Federal do Amazonas no município de Benjamin Constant. 2015.113f. **Dissertação**. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

FERRAZ, C. L. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. **Universidade e Sociedade**, n. 41, janeiro de 2008.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. M. Professores temporários: flexibilizações das contratações e das condições de trabalho docente. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, vol. 23, n. 2, mai-ago, 2014.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FERREIRA, T.; EUZÉBIO, G. L. Expansão para o interior- governo inicia processo de descentralização do ensino superior. **Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** – IPEA – Ano 7, edição 58, 2010.

FERRER, W. M. H.; ROSSIGNOLI, M. Expansão do Ensino Superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do horista no ensino privado. **Cad. Pes.** São Luís, n. Especial, v. 23, set./dez. 2016.

FIDALGO, F. OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho**: docente tecnologias e produtividades. Campinas-SP: Papirus, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. **RBE**, vol. 14, n. 40, jan/abr 2009.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**, 2014. Disponível em: danilogandin.com.br/planejamento-participativo. Acesso em: 09/08/2018.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2007.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, n. 52, julho de 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.
_____. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. Trad. Rogério Bettoni. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. SP: Papyrus, 1997.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso 02 de junho de 2018.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, 2010**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2010.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. Ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo. Editora Atlas. S. A. 2001.

LESSA, S. (2007). **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. SP: Cortez, 2007.

LEHER, R. Para silenciar os Campi. **Educação e Sociedade**. vol. 25, n. 88, 2004, p. 867-891.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 3, São Paulo, 1998.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: **Seminário REDESTRADO**, Nuevas regulaciones em AMÉRICA LATINA, 7, Buenos Aires, julho, 2008.

LEMOS, D. V. S. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde do professor: o professor no seu limite. **Revista Entreideias**. Salvador, vol.3, n. 1, jan./jul. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. SP: Cortez, 1994.

LIMA, K. R. S. Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. **Tese**. UFF, (2005).

_____. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

LINS, A. H. P. **Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais –REUNI - 2009**. Disponível em <www.senado.leg.br/comissões/CE/AP/AP20090422_REUNI_amarolinspdf> Acesso em 19 de junho de 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKACS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo V. Fortes. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013. [recurso digital: il].

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. Carlos N. Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. [recurso digital: il].

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des) fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE- Revista de Administração de Empresas**. Vol. 51, n. 3, 2011.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, S. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Brasília: Paralelo, 2011.

_____.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

_____.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 60, jan-mar. 2015.

MARTINÊS, M. Reuni: um projeto em desconstrução. **ANDES** Especial, abril de 2013.

MARX K. O capital – Crítica da economia política. L1, v.1, p.149-163. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Martins. 2ª ed. SP: Martin Claret Ltda, 2013a.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Trad. de Frank Müller. Coleção. Nº 192. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Trad. de Frank Müller. Coleção. Nº 192. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____. **O capital** – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 10ª ed. São Paulo: DIFEL, L.1, v.1, 1985.

MASSON, G. As contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED/SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MAUÉS, O. C. A crise mundial e seus reflexos na educação superior. **Universidade e Sociedade**. DF, ano XIX, n. 45, janeiro, 2010.

_____. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 41, janeiro, 2008.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003.

MATOS, V. **Pós-Graduação em tempos de precarização do trabalho:** alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego. São Paulo: Xamã, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Desemprego e precariedade: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F.; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Extra-Classe**, n. 1, vol 1, fevereiro, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAES, V. R. Políticas de Formação de Professores: Impacto do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009 - 2013). Goiás: PUC, **tese**. 2014.

MOTA JÚNIOR, W. P.; MAUÉS, O C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 39, n 4, p. 1137-1152, out. / dez., 2014. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em agosto de 2016.

MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Escortecci, 2006.

_____; ALMEIDA, C. A. G. **Demissão voluntária:** do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego. Manaus: EDUA, 2005.

_____. A reforma do Ensino Superior Brasileiro. **Amazônida:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Amazonas. Manaus, Ano 11, vol 1, jan./jun. 2006.

NASCIMENTO, S. D. A expansão da Educação Superior e o trabalho docente - Um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências para a Educação. Universidade Federal do Para. 2012.

NEVES, L. M. W. **O empresariamento da educação**: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. SP: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, J. E. F. A intensificação do trabalho docente como resposta a crise estrutural do capital: REUNI, precarização, proletarianização e a gênese do intelectual suborgânico. **XII Jornada do HISTEDBR. X Seminário de Dezembro de 2014**: Crises no capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/3/artigo_eixo3_77_1410579611.pdf. ISSN: 2177-8892. Acesso em abril de 2018.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, vol.25, n. 89. Set./Dez. 2004.

_____. GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MIL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 11, jul-dez, 2002.

OLIVEIRA, D. O.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho e Educação**. ISSN 1516-9537, vol 11, 2002.

OLIVEIRA, O. S; DABRACH, N. P. Reforma no Estado e implicações para a Gestão Educacional. **Espaço Acadêmico**, n. 96, maio. 2009.

OLIVEIRA, F; BRAGA R.; RISEK C (Org.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, M. M. A política governamental de ciência e tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, L. M. W (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OTRANTO, C. R. Reforma do ensino superior no governo Lula: da inspiração a implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al* (Org.) **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. São Paulo: Alínea, 2006.

PINA, J. A.; STOTZ, E, N. Instensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **RBSO** – Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. SP, n.39, 2014.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. **Relatório de Cumprimento do Objeto**. 2017.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

Programa de Expansão do Ensino Superior no Interior do Amazonas - **UFAM MULTICAMPI**. Unidade Acadêmica de Humaitá. 2005.

RÊGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.40, n. 2, abr./jun. 2014.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J Precariazação do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Vol. 25, n. 89. Set./Dez. 2004.

SANTOS, L. R.; NORONHA, N. M. **Expansão com qualidade UFAM**: Relato de experiência. In: For Grad Nacional 20 a 23 de agosto, 2014.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *et al* (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poesis Pedagógica**. Ago./dez. V.8, n. 02, p. 4-17, 2010.

SEVERINO, A J Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**. Vol.14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Reforma Universitária no Brasil – 1995 -2006 precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 27, n. 96. Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em setembro de 2016.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, H. T. L. "Não vim pra ficar, estou só de passagem": a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, julho de 2013.

SILVA C. C. Banco Mundial em Foco: Um Ensaio Sobre sua Atuação na Educação Brasileira e nas dos Países que Integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. **Ação E-Ducativa**. Julho 2005. www.controlesocial.org.br

SILVA, M. P.M.; SCHERER, E. F. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e sua inserção na sociedade amazônica. **Temporalis**, Brasília (DF). Ano 10, v. 20, jul/dez. 2010.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**. DF, ano XIX, n. 45, janeiro, 2010.

SILVA, M. D. T. F. **Programa Especial de Formação Docente – Rede Pública**: relatório anual de atividades 2001. Manaus: EDUA, 2002.

SILVEIRA, Z. S.; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 21, n. 64, jan.-mar. 2016

SIQUEIRA, A. C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, M. L. W (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, vol. VIII, n. 16, p. 173-197, jul/dez. 2015.

THÉBAUD-MONY, A.; DRUCK, G. Terceirização: A erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, vol.16, n.48, septiembre-diciembre, 2011.

TUMOLO, P. S; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmico da década de 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 27 de maio de 2018.

UFAM NOTÍCIAS. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente completa dez anos de implantação em Humaitá. 2016. Disponível em: <<https://ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/6100-instituto-de-educacao-agricultura-e-ambiente-completa-10-anos-de-implantacao-em-humaita>> Acesso em 10 de julho de 2018.

_____. Instituto de Saúde e Biotecnologia de Coari comemora 10 anos. 2016. Disponível em: <<https://ufam.edu.br/10-ufam/6080-instituto-de-saude-e-biotecnologia-de-coari-comemora-10-anos>> Acesso em 10 de julho de 2018.

UFAM. **Resolução n. 39 de 11 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a implantação e regulamentação, no âmbito da UFAM, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR e revoga a resolução n. 019-CEG/CONSEPE, de 25 de abril de 2013.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n. 020 de 25 de novembro de 2005**. Cria o Campus Universitário do Pólo Médio Solimões, com Sede em Coarí – AM, atendendo os Municípios de: Alvarães, Anamã, Anori, Beruri, Codajás, Tefé e Uarini. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 021 de 25 de novembro de 2005.** Cria o Campus Universitário “Moisés Benarrós Israel” do Pólo Médio Amazonas, com Sede em Itacoatiara – AM, atendendo os Municípios de: Autazes, Itapiranga, Nova Olinda do Norte, Rio Preto da Eva, São Sebastião do Uatumã, Silves, Urucará e Urucurituba. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 022 de 25 de novembro de 2005.** Cria o Campus Universitário “Prof. Dorval Varela Moura” com Sede em Parintins – AM, atendendo os Municípios de: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués e Nhamundá. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 023 de 25 de novembro de 2005.** Cria o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira, com Sede em Humaitá – AM, atendendo os Municípios de Apuí, Borba, Maricoré e Novo Aripuanã. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 024 de 25 de novembro de 2005.** Cria o Campus Universitário do Alto Solimões, com Sede em Benjamin Constant – AM, atendendo os Municípios de: Amaturá, Atalaia do Norte, Fonte Boa, Jutaí, Tabatinga, Tonantins, Santo Antonio do Içá e São Paulo de Olivença. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 026 de 25 de novembro de 2005.** Cria a Unidade Acadêmica Permanente de Coari, sediada no Campus Universitário do Pólo Médio Solimões, atendendo aos Municípios de: Anamã, Anori, Alvarães, Beruri, Codajás, Maraã, Tefé e Uarini. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 027 de 25 de novembro de 2005.** Cria a Unidade Acadêmica Permanente de Benjamin Constant, sediada no Campus Universitário do Pólo Alto Solimões, atendendo aos Municípios de: Amaturá, Atalaia do Norte, Fonte Boa, Jutaí, Santo Antonio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 028 de 25 de novembro de 2005.** Cria a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá, sediada no Campus Universitário do Pólo Vale

do Rio Madeira, atendendo aos seguintes Municípios: Apuí, Borba, Maricoré e Novo Aripuanã. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 028 de 26 de outubro de 2006.** Denomina a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá de Instituto de Agricultura e Ambiente. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Resolução n. 003 de 24 de janeiro de 2005.** Aceita a Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões - UNI-SOL, como Fundação de Apoio às ações de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento da UFAM. Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/deliberacoes?start=360>> Acesso em 12 de agosto de 2018.

UNESCO (1999). **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior.** RJ: Gramond, 1999.

_____. (1998). **Declaración mundial sobre la educación superior em el siglo XXI: visión e acción.** Paris: UNESCO, 1998.

_____. (1998). **Marco de acción prioritária para el cambio y el desarrollo de la educación superior.** Paris: UNESCO, 1998.

_____/MEC (1999). **Educação: um tesouro descobrir.** Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Cortez, 1998.

VASAPOLLO, L. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. RJ: Paz e Terra, 1977.

VAZQUEZ, D. A. Reestruturação Produtiva e Flexibilização do Trabalho no Brasil – anos de 1990. **Revista ABET.** Vol. VII, n. 1, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com os professores formadores do PARFOR desenvolvido no IEAA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES QUE TRABALHARAM NO PARFOR DESENVOLVIDO NO IEAA/UFAM

BLOCO I – PERFIL DOS PROFESSORES

- *Graduação: Pública () Privada ()
 () Graduação Regular Por meio de Programa/ Política Especial (). Qual?
 Ano/Início: Ano/Conclusão:
 *Pós-graduação *Latu Sensu* Ano:
 *Pós-graduação *Stricto Sensu*: Ano:
 *Regime de trabalho no IEAA/UFAM
 () Efetivo () Temporário carga horária: () 20h () 40h () 40h D.E

BLOCO II – IMPLANTAÇÃO DO PARFOR NO IEAA/UFAM

- 1) Para você o que representa a criação do IEAA na cidade de Humaitá-AM?
- 2) Como você analisa a trajetória do IEAA nesses 12 anos de implantação (estrutura física, corpo docente, trabalho docente. Como era e como está?)
- 3) Como você avalia a adesão da UFAM ao PARFOR?
- 4) O que o PARFOR representa para você?

BLOCO III – O INGRESSO NO PARFOR DO IEAA/UFAM

- 5) Como você foi selecionado para trabalhar no PARFOR do IEAA?
- 6) Que motivo(s) o levou a trabalhar no PARFOR?
- 7) Como você se organizou para trabalhar no Programa?
- 8) Houve alguma dificuldade para o seu ingresso no programa?

BLOCO IV – O TRABALHO DOCENTE NO PARFOR NO IEAA/UFAM (Como o PARFOR precariza o trabalho docente?).

- 9) Quais os materiais de ensino que utilizou no PARFOR? Como os avalia? Quantidade/qualidade)
- 10) O que o IEAA disponibilizou para o desenvolvimento do seu trabalho no PARFOR? (materiais, ambiente)
- 11) No período do seu trabalho no PARFOR, você teve algum tempo para planejar suas aulas do dia seguinte? Qual? E como fazia?
- 12) O tempo permitiu que você trabalhasse a contento todos os conteúdos previstos na Ementa da disciplina?
- 13) Você desenvolveu outras atividades (integradas ou simultâneas) ao PARFOR (pesquisa ou extensão)? Quais?
- 14) Quais as condições vivenciadas (positivas e negativas) no desenvolvimento do seu trabalho no PARFOR no IEAA?
- 15) Ao término da disciplina você finalizou todo o trabalho relacionado ao PARFOR ou precisou de mais tempo para finalizá-lo?
- 16) Como você avalia o tempo da carga horária no PARFOR para o desenvolvimento de seu trabalho? Essa modalidade de organização do período letivo no PARFOR trouxe alguma implicação no desenvolvimento de seu trabalho?
- 17) Como você avalia essa Política de Formação Inicial para Professores da Educação Básica (PARFOR) em um contexto amazônico assim como Humaitá?

ANEXO A – Portaria Nº 1529/95**UNIVERSIDADE DO AMAZONAS****Gabinete do Reitor****PORTARIA Nº 1529/95**

O VICE-REITOR DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, no exercício da Reitoria, usando de suas atribuições estatutárias e

CONSIDERANDO a solicitação dos Municípios de Manicoré e de Humaitá quanto à localização e implantação do Pólo da Microregião do Rio Madeira;

CONSIDERANDO a necessidade de realizar estudos de viabilidade relativos ao processo de implantação desse Pólo de Interiorização;

CONSIDERANDO a indicação efetuada através do Ofício nº 112/95 - DI/PROEXT de 10.07.95,

RESOLVE:

I - CRIAR GRUPO DE TRABALHO responsável pela realização dos estudos de viabilidade necessários para a implantação do **Pólo da Microregião do Rio Madeira** composto pelos Professores:

- Zeina Rebouças Corrêa Thomé / PROEXT
- Thales Freire de Verçosa / FEF
- Ivani Terezinha Taboada Kolling / FAGED

II - ESTABELECER um prazo de 30 (trinta) dias para conclusão dos trabalhos.

Dê-se ciência e cumpra-se.

REITORIA DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, em Manaus, 14 de julho de 1995.


HÉLVIO NEVES GUERRA
Vice-Reitor, no exercício da Reitoria

ANEXO B – Portaria Nº 2453/96**UNIVERSIDADE DO AMAZONAS**
Gabinete do Reitor

PORTARIA Nº 2453/96

O REITOR DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, usando de suas atribuições estatutárias e

CONSIDERANDO que, pelo Termo de Convênio celebrado entre a Fundação Universidade do Amazonas e a Prefeitura Municipal de Humaitá, a Universidade do Amazonas convencionou com a Prefeitura o encaminhamento conjunto de interesse comuns, objetivando a prestação de assistência técnica na elaboração, acompanhamento e implementação de programas, projetos, planos, levantamentos básicos, treinamento de pessoal para o desenvolvimento dos municípios nas Áreas Tecnológicas, Científica e Cultural;

CONSIDERANDO o disposto na Res. 001/92 - CONSAD, de 15.01.92, destacando cargo de direção a nível de Diretor de Divisão, uma Diretoria Administrativa para gerenciar as atividades de extensão no município de Humaitá,

RESOLVE:

I - IMPLANTAR o Centro Universitário de Humaitá, no município de Humaitá.

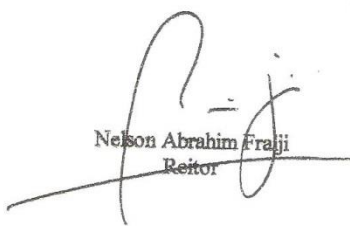
II - IMPLANTAR a Diretoria Administrativa do Centro Universitário de Humaitá, com as seguintes atribuições:

1. programar, dirigir, coordenar e controlar as atividades administrativas do Centro de Humaitá;
2. manter permanente intercâmbio com as instituições sediadas em sua área de atuação, de modo a facilitar o trabalho das equipes;
3. estudar e propor medidas administrativas adequadas à regularidade e eficiência do Centro;

4. supervisionar o cumprimento das atividades de extensão realizadas pelas equipes da Universidade e/ou de outras Instituições Conveniadas;
5. participar na elaboração de planos e programas de extensão;
6. apresentar mensalmente, ou quando solicitado, relatório das atividades do Centro;
7. zelar pela conservação e utilização dos bens móveis e imóveis existentes no Centro;
8. manter a Pró-Reitoria de Extensão, em Manaus, informada de quaisquer alterações ocorridas no âmbito do Centro;
9. representar a Universidade do Amazonas, junto às instituições constituídas no município de Humaitá.

Dê-se ciência e cumpra-se.

REITORIA DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, em Manaus, 30
de dezembro de 1996.



Nelson Abraham Fraiji
Reitor

ANEXO C – Portaria Nº 885/97

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
Gabinete do Reitor

PORTARIA Nº 885/97

O REITOR DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, usando de suas atribuições estatutárias e

CONSIDERANDO a dificuldade encontrada pelo Departamento de Matemática para a implantação simultânea de dois cursos/turmas de Matemática, nos Pólos Alto Madeira e Alto Solimão.

RESOLVE:

TRANSFERIR *ad referendum* do Conselho de Ensino e Pesquisa, a implantação do Curso de Matemática no Pólo Alto Madeira, com sede no município de Humaitá, de julho/97 para janeiro/98.

Dê-se ciência e cumpra-se.

REITORIA DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, em Manaus, 20 de maio de 1997.

NELSON ABRAHIM FRAJI
Reitor

ANEXO D – Relato de Manoel Frank M. Botelho

Manoel Frank Moreira Botelho

Vereador de 1993 a 1996.

Principal bandeira de luta era a busca de Políticas Públicas para Crianças, adolescente e Jovens. Por isso considero dois projetos importantes realizados em meu mandato: a Criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e a implantação da Universidade Federal do Amazonas (UA) em nosso município.

Assim como eu, muitos jovens concluíam o Ensino Médio e não tinham mais expectativas de continuidade nos estudos pelo fato de não terem condições de se manterem em outros municípios, e não haver na cidade nenhuma Universidade que ofertasse curso superior.

Em 1995 fui, com recursos próprios e ajuda de meus irmãos, até a cidade de Manaus buscar informações de como trazer um núcleo ou mesmo um ou dois cursos da Universidade do Amazonas para nossa cidade. Com a ajuda de minha irmã Meyre Botelho, cheguei até o Professor José Florêncio, então diretor da Faculdade de Educação, o qual me apontou todos os caminhos para que um Núcleo da Universidade de Amazonas fosse instalado em nosso município. A Universidade já tinha a informação que um prédio da UNESCO, onde outrora funcionou o PROJETO RONDON, estava abandonado, sem uso pelo município e, portanto, a Prefeitura poderia cede-lo para que lá pudesse ser implantado a ideia.

De volta da viagem fiz um pronunciamento na Câmara Municipal, onde foi aprovado por todos os vereadores meu requerimento de indicação ao Prefeito que fizesse gestões junto a Universidade do Amazonas para que um núcleo fosse aqui implantado.

Como já havia interesse da Universidade no Projeto, sendo que ninguém no município havia os procurado, iniciaram as negociações, tendo uma equipe da Universidade visitado o local, apontando as reformas necessárias.

Em dezembro de 1996 foi então inaugurado o Núcleo da Universidade do Amazonas, localizado na Rua 29 de Agosto. E no ano seguinte começaram os cursos de Letras e Matemática.

ANEXO E – Relato de Experiência no PARFOR/IEAA – Egresso 1

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR

O Curso de Pedagogia/PARFOR ofertado pelo IEAA/UFAM, no município de Humaitá, no período de 2010 a 2015 considero enquanto acadêmica egressa que propiciou inúmeras contribuições no decorrer do processo de formação. Contudo, enfrentamos vários desafios, com destaque aos de natureza administrativa

Inicialmente a coordenação do curso estava vinculada a UFAM Manaus, inclusive a ementa do curso foi pensada conforme o curso de Pedagogia ofertado na UFAM e não do IEAA. No primeiro período tivemos a visita do professor Paulo (não me recordo o sobrenome) da UFAM (Manaus), enquanto coordenador do curso. Em sua fala não lembro de ter esclarecido sobre a estrutura organizacional do PARFOR. Não recebemos nem um informativo impresso ou digital que apresentasse o organograma do PARFOR, contendo atribuições. Lembro-me bem, que demonstrou naquele momento que éramos alunos da UFAM, independente da forma de ingresso.

Já no segundo período, a coordenação pertencia ao IEAA, que transpareceu ser uma conquista do colegiado de Pedagogia/IEAA. A professora Vera Reis que assumiu, a qual demonstrava-se atenciosa, presente, mas em nenhum momento comentou sobre o funcionamento da estrutura organizacional do PARFOR. O que nos fazia entender que fazíamos parte da instituição como qualquer aluno, tínhamos acesso ao acervo da biblioteca, sala de aula, direito aos benefícios sócio assistenciais que o IEAA disponibilizava. O diferencial era que recebíamos apostilas como auxílio didático-pedagógico, porque fazíamos parte de um programa de governo, enquanto que os demais alunos necessitavam custear.

Não sei dizer se, a coordenação local representada pelo IEAA, também tinha conhecimento do funcionamento do programa PARFOR, na sua íntegra. Pois, nunca comentaram sobre a atribuição da Secretaria de Educação do município. Nem mesmo, a Secretaria (SEMED) se posicionou no decorrer de todo o curso, apenas na autorização para que os docentes pudessem participar do curso. Que com o passar do tempo, começaram a colocar dificuldade nessa liberação. Até o final, precisávamos negociar porque estava gerando conflito.

Só sentimos desamparo, quando foi trocado de coordenador. Deixamos de receber material impresso (apostilas), não tínhamos uma sala de aula. Assistíamos as aulas de modo itinerante. Chegamos inclusive a ser retirados de sala de aula, de modo grosseiro, por uma professora do IEAA, a qual alegou que estávamos ocupando a sala que era de sua turma, e que precisa dar sua

aula. Isso na presença de nossa coordenadora na época (professora Ednailda), que foi a primeira a sair da sala, sem nos defender. Por um bom tempo antes de adentrar a sala perguntávamos se não iríamos atrapalhar. Essa situação foi um tanto constrangedora que nos motivou a fazer um documento a coordenação UFAM/ Manaus, em busca de respostas, pois gostaríamos de compreender se éramos ou não alunos da UFAM/IEAA, porque chegamos a duvidar. Solicitamos inclusive a presença, esclarecimentos, e troca de coordenação local.

Após o recebimento desse documento coletivo, fomos informados que receberíamos uma visita de um representante do PARFOR/UFAM/Manaus. Mas, essa visita não se concretizou, o que conseguimos foi a troca da coordenação, porque a professora Ednailda entregou sem nenhuma comunicação a turma. E quando soubemos que haveria uma nova eleição para escolher o coordenador local, imediatamente protocolamos uma solicitação para participar desse momento com direito a voto. Mas não foi autorizado, porque conforme o regulamento institucional, quem tem esse direito é um aluno (a), que representasse o curso, na época era um aluno do curso regular. Este sabendo da eleição não procurou a turma para saber a opinião. Demonstrou que já havia combinado voto com um grupo de professores do colegiado, o que nos deixou indignados pela postura de representante de aluno. Embora, antes da escolha tenha sido colocado nossa insatisfação enquanto acadêmicos. O colega que nos representava não levou em consideração, firmou com seu acordo, inclusive deixou claro em sua fala, no momento de justificar seu voto.

A partir dessa reunião, o sentimento de frustração só aumentou. Mas, procuramos estabelecer foco na conclusão do curso, tendo em vista os benefícios futuros que nos propiciaria, afinal a maioria possuía um vínculo empregatício inseguro (eram contratados). E atualmente, dos treze finalistas, três já passaram no concurso público realizado em 2016, pela prefeitura. E eu consegui o título de Mestra e adentrar no serviço público federal.

No que se refere à Metodologia do curso, embora o formato fosse modular e em período de férias (aligeirado), o que de certo modo precariza a formação e o trabalho docente. Os professores formadores demonstravam compromisso com o trabalho e a preocupação com a qualidade da formação. No preparo das aulas, na seleção do material, por exemplo.

Diante dos desafios enfrentados, considero que tivemos muito mais contribuições do que aspectos negativos, mesmo na condição de apêndice da instituição formadora.

Cristiangrey Quinderé Gomes
Egressa do Curso de Pedagogia/PARFOR

ANEXO F – Relato de Experiência no PARFOR/IEAA – Egresso 2

Relato de Experiência no curso de Pedagogia no PARFOR

No período inicial do curso, foi nos apresentado pela Coordenação do PARFOR, todas as orientações à respeito de como transcorreriam as disciplinas e suas respectivas carga-horária, duração, processo de avaliação e reprovação. Que teríamos os mesmos direitos em relação aos acadêmicos do período regular do IEAA. Com direito a acesso ao portal do aluno, biblioteca, internet, carreira de estudante, no entanto teríamos os mesmos direitos junto aos demais alunos, até mesmos nos momentos de eleição de diretor do Instituto.

Porém em algumas situações durante o curso, nos deparávamos com alguns entraves, como por exemplo em que não tínhamos uma sala específica para nos atender durante o período de estudo. Ora tínhamos uma sala ora ficávamos a depender de uma autorização para usufruir do Auditório ou Laboratório de Pedagogia, esse último sendo o local mais utilizado durante nossa permanência no IEAA. Às vezes ficávamos a depender de liberação de uma turma do período regular para que pudéssemos adentrar na mesma. Fato que nos deixava muitas vezes constrangidos.

O curso por se tratar de um programa do governo, alguns professores do Instituto, em algumas ocasiões, nos relatavam que não concordavam com a maneira que era trabalhado a metodologia do curso, pois diziam se um curso acelerado, “corrido”, sem muito aproveitamento.

Por outro lado, professores renomados do IEAA, que conseguiram por mérito chegar ao cargo de professor Mestre ou Doutor, professores que através de um curso parecido com o PARFOR, porém com outras denominações, levantavam a nossa autoestima através dos seus exemplos de vida e esforço durante o curso, o que nos dava força para progredir. Pois só quem estuda ou estudou nessa forma de metodologia sabe como é difícil conciliar estudo-trabalho-família.

Foram 5 (cinco) anos de muita luta, sem período de férias por parte do órgão em que nós professores estávamos trabalhando, no caso aqui me referindo a SEMED (Secretaria Municipal de Educação e Desportes).

Com relação a metodologia do curso, por ser um curso durante o período de férias, tornava-se cansativo devido a carga horária versus tempo disponível para a realização a algumas disciplinas, ficando corrido o tempo, que por algum motivo às vezes não conseguíamos finalizar algumas disciplinas, tendo que improvisar atividades para que gerasse uma nota final.

Durante o curso algumas situações o IEAA deixou a desejar, como já citado acima, por falta de sala de aula para o PARFOR, a mudança da Coordenação do curso muitas vezes repentina, às pressas, falta de um apoio mais próximo com a Coordenação de Manaus, a qual não tínhamos muito contato, falta de apoio da SEMED, que quase sempre nos obrigava a desistir do curso, colocando em questão que éramos professores efetivos, além do mais não nos apoiava praticamente em nada.

No mais, tivemos durante o curso muitos aspectos positivos que nos fizeram crescer tanto intelectual quanto pessoalmente. As dinâmicas das aulas por parte da maioria dos professores, nos mostrando a competência individual de cada um, nos transmitiram conhecimentos necessários e com grande entusiasmo e com propriedade durante e após cada disciplina ministrada.

Vou confessar mais uma vez, não foi fácil, como professor celetista, tive muitas vezes vontade de desistir, pois como sabemos o período de aula (trabalho) estava compreendido entre os meses de março a novembro, os outros meses restantes do ano, antes do curso me refiro aqui de entrar no PARFOR, realizava atividades complementares o famoso “bico” para suprir a necessidade da família. E agora pensava eu, como sustentar a família período, já que tinha que estudar?

Entra aqui a vontade de Deus, impossível em não comentar. A boa vontade e compressão da Coordenação e professores do PARFOR, pois sempre nos incentivando a não desistir, a continuar, a prosseguir, a persistir, pois só assim é que vence uma batalha, com fé e vontade.

Hoje colho e reconheço os frutos de um curso desvalorizado por alguns, porem acreditado por muitos, por cada um que por ali passou.

O PARFOR foi e será uma grande oportunidade para aqueles que por alguma razão não tiveram a oportunidade de cursar e uma Universidade em tempo regular. Nem por isso deve ser tratado como se fosse um curso qualquer, um “cursinho de férias” e sim uma OPORTUNIDADE.

Francilanes Mota.
Egresso do curso de Pedagogia/PARFOR

ANEXO G – Relatório de Cumprimento do Objeto – 2017

Anexo 01

RELATÓRIO DE CUMPRIMENTO DO OBJETO - 2017
TABELA DE TURMAS IMPLEMENTADAS
 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
 Fundação Universidade Federal do Amazonas
 CNPJ 04.378.626/0001 - 97

Ano de Implantação da Turma	CODIGO CAPEB	NOME DO CURSO	Município onde a turma foi implementada	TIPO DA TURMA	Número de professores cursistas matriculados no início do Curso	Número de alunos evadidos até 31/12/2017	Número de alunos Graduados até 31/12/2017	Número de alunos cursando até 31/12/2017
2009 2	1641	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Humaitá	2ª Licenciatura	27	6	21	
2009 2	3039	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Manacapuru	2ª Licenciatura	51	17	34	
2009 2	3038	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Manacapuru	2ª Licenciatura	16	4	12	
2009 2	1990	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Itacoatiara	2ª Licenciatura	32	8	24	
2009 2	3196	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	Manaus	2ª Licenciatura	21	5	16	
2009 2	1946	LICENCIATURA EM QUÍMICA	Manaus	2ª Licenciatura	17	4	13	
2009 2	1993	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Itacoatiara	2ª Licenciatura	20	5	15	
2009 2	1992	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Itacoatiara	2ª Licenciatura	38	10	28	
2009 2	1988	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Itacoatiara	2ª Licenciatura	50	10	40	
2009 2	2709	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Itacoatiara	2ª Licenciatura	37	8	29	
2009 2	2001	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Manaus	2ª Licenciatura	36	12	24	
2009 2	1675	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Parintins	2ª Licenciatura	33	10	23	
2009 2	1989	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Itacoatiara	2ª Licenciatura	36	12	24	
2009 2	26260	LICENCIATURA INDÍGENA - BANIWA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	34	13	21	
2009 2	26262	LICENCIATURA INDÍGENA - NHEENGATU	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	41	20	21	
2009 2	26261	LICENCIATURA INDÍGENA - TUKANO	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	40	11	29	
2009 2	3194	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Manaus	1ª Licenciatura	46	19	27	
2009 2	3042	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Parintins	1ª Licenciatura	60	13	47	
2009 2	29507	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Manacapuru	1ª Licenciatura	60	19	41	
2009 2	29508	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Manacapuru	1ª Licenciatura	60	8	52	
2010 1	3496	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Manaus	2ª Licenciatura	36	19	17	
2010 1	4940	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Manaus	2ª Licenciatura	33	13	20	
2010 1	6619	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Manacapuru	2ª Licenciatura	12	3	9	
2010 1	6618	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Manacapuru	2ª Licenciatura	27	7	20	
2010 1	6617	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Manacapuru	2ª Licenciatura	24	7	17	
2010 1	3511	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Benjamin Constant	2ª Licenciatura	14	6	8	
2010 1	3672	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Parintins	2ª Licenciatura	23	5	18	
2010 1	4204	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Manaus	2ª Licenciatura	17	3	14	
2010 1	4200	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Manaus	1ª Licenciatura	17	4	13	
2010 1	4514	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Eirunepé	1ª Licenciatura	39	1	38	
2010 1	29646	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Eirunepé	1ª Licenciatura	38	1	37	
2010 1	3487	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Humaitá	1ª Licenciatura	15	1	14	
2010 1	4205	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Manaus	1ª Licenciatura	17	13	4	
2010 1	4929	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Itacoatiara	1ª Licenciatura	19	4	15	
2010 1	4931	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Lábrea	1ª Licenciatura	27	7	20	
2010 1	6629	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Parintins	1ª Licenciatura	13	1	12	
2011 1	21026	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Benjamin Constant	2ª Licenciatura	25	7	18	
2011 1	26286	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Eirunepé	2ª Licenciatura	43	17	26	
2011 1	26289	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Eirunepé	2ª Licenciatura	35	18	17	
2011 1	26292	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Eirunepé	2ª Licenciatura	28	6	22	

2011 1	21025	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	São Gabriel da Cachoeira	2ª Licenciatura	30	9	21
2011 1	26290	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Coari	2ª Licenciatura	36	2	34
2011 1	26293	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Coari	2ª Licenciatura	36	4	32
2011 1	20981	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Manaus	2ª Licenciatura	21	1	20
2011 1	21007	LICENCIATURA EM QUÍMICA	Itacoatiara	2ª Licenciatura	30	7	23
2011 1	20979	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	59	18	41
2011 1	26270	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Tabatinga	1ª Licenciatura	27	9	18
2011 1	26268	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Benjamin Constant	1ª Licenciatura	37	14	23
2011 1	26269	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	São Paulo de Olivença	1ª Licenciatura	37	12	25
2011 1	26272	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Coari	1ª Licenciatura	45	6	39
2011 1	26275	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Coari	1ª Licenciatura	44	10	34
2011 1	26273	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Envira	1ª Licenciatura	41	14	27
2011 1	26278	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Coari	1ª Licenciatura	44	9	35
2011 1	26299	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Coari	1ª Licenciatura	50	9	41
2011 1	26287	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Coari	1ª Licenciatura	57	5	52
2011 1	26266	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Coari	1ª Licenciatura	36	3	33
2011 1	27722	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Coari	1ª Licenciatura	38	6	32
2011 1	26279	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Autazes	1ª Licenciatura	54	10	44
2011 1	26304	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Benjamin Constant	1ª Licenciatura	41	3	38
2011 1	23018	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Envira	1ª Licenciatura	40	7	33
2011 1	26265	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Irlanduba	1ª Licenciatura	36	11	25
2011 1	26274	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Autazes	1ª Licenciatura	46	6	40
2011 1	20993	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	33	13	20
2011 1	26285	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	39	8	31
2011 1	21028	LICENCIATURA EM ARTES MÚSICA	Barreirinha	1ª Licenciatura	22	4	18
2011 1	23022	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Envira	1ª Licenciatura	45	6	39
2011 1	26295	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Autazes	1ª Licenciatura	51	17	34
2011 1	26297	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Coari	1ª Licenciatura	44	11	33
2011 1	26296	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Irlanduba	1ª Licenciatura	47	22	25
2011 1	26294	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Parintins	1ª Licenciatura	37	19	18
2011 1	26281	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Benjamin Constant	1ª Licenciatura	35	5	30
2011 1	27724	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Benjamin Constant	1ª Licenciatura	34	11	23
2011 1	26276	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Eirunepé	1ª Licenciatura	37	11	26
2011 1	26277	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Irlanduba	1ª Licenciatura	44	6	38
2011 1	26284	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Manicoré	1ª Licenciatura	59	3	56
2011 1	26283	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	58	18	40
2011 1	26282	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	São Paulo de Olivença	1ª Licenciatura	36	14	22
2011 1	26263	LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	37	12	25
2011 1	29642	LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	37	24	13
2011 1	26302	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Autazes	1ª Licenciatura	36	10	26
2011 1	27727	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Autazes	1ª Licenciatura	38	3	35
2011 1	26301	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Borba	1ª Licenciatura	50	8	42
2011 1	26300	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Eirunepé	1ª Licenciatura	43	3	40
2011 1	29647	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Eirunepé	1ª Licenciatura	45	8	37
2011 1	26303	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Manaus	1ª Licenciatura	66	10	56
2011 1	21198	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Maués	1ª Licenciatura	42	3	39
2011 1	21546	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Maués	1ª Licenciatura	43	2	41
2011 1	27729	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Maués	1ª Licenciatura	43	2	41
2011 1	20942	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	55	14	41
2011 2	21757	LICENCIATURA EM FÍSICA	São Gabriel da Cachoeira	2ª Licenciatura	54	29	25
2011 2	26291	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	São Gabriel da Cachoeira	2ª Licenciatura	58	31	27
2011 2	26309	LICENCIATURA EM QUÍMICA	São Gabriel da Cachoeira	2ª Licenciatura	32	17	15
2011 2	26313	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	40	15	25
2011 2	8027	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Maraã	1ª Licenciatura	46	8	38
2011 2	9291	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Itacoatiara	1ª Licenciatura	55	13	42

2011 2	26541	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Itacoatiara	1ª Licenciatura	55	10	45
2011 2	26311	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	53	15	38
2011 2	29620	LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	35	7	28
2011 2	29621	LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	34	7	27
2011 2	29643	LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	56	26	30
2011 2	26314	LICENCIATURA EM ARTES MUSICA	Manicoré	1ª Licenciatura	30	12	18
2011 2	27721	LICENCIATURA EM ARTES MUSICA	São Gabriel da Cachoeira	1ª Licenciatura	37	19	18
2011 2	26298	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Novo Airão	1ª Licenciatura	30	16	14
2011 2	27723	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Novo Airão	1ª Licenciatura	30	17	13
2011 2	29644	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Manicoré	1ª Licenciatura	38	8	30
2011 2	29645	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Manicoré	1ª Licenciatura	39	12	27
2011 2	7996	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Lábrea	1ª Licenciatura	58	4	54
2011 2	23006	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Nova Olinda do Norte	1ª Licenciatura	58	7	51
2011 2	26306	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Novo Airão	1ª Licenciatura	48	15	33
2011 2	26307	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Urucurituba	1ª Licenciatura	35	9	26
2011 2	27730	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Urucurituba	1ª Licenciatura	37	11	26
2012 1	26757	LICENCIATURA EM QUÍMICA	Manicoré	2ª Licenciatura	20	5	15
2012 1	26919	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Jutaí	2ª Licenciatura	32	6	26
2012 1	26843	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Eirunepé	2ª Licenciatura	47	17	30
2012 1	26741	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Jutaí	2ª Licenciatura	33	5	28
2012 1	26632	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Jutaí	2ª Licenciatura	30	5	25
2012 1	26683	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Juruá	2ª Licenciatura	35	10	25
2012 1	26679	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Maraã	2ª Licenciatura	51	17	34
2012 1	26605	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Fonte Boa	1ª Licenciatura	23	4	19
2012 1	26747	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Jutaí	1ª Licenciatura	37	7	30
2012 1	26635	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Manicoré	1ª Licenciatura	56	25	31
2012 1	27798	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Eirunepé	1ª Licenciatura	35	15	20
2012 1	27799	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Eirunepé	1ª Licenciatura	35	19	16
2012 1	26719	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Jutaí	1ª Licenciatura	32	14	18
2012 1	26722	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Envira	1ª Licenciatura	46	18	28
2012 1	27800	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Jutaí	1ª Licenciatura	30	13	17
2012 1	27801	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Jutaí	1ª Licenciatura	32	11	21
2012 1	26730	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Uruará	1ª Licenciatura	42	4	38
2012 1	26669	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Barreirinha	1ª Licenciatura	49	2	47
2012 1	26663	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Eirunepé	1ª Licenciatura	51	12	39
2012 1	26652	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Envira	1ª Licenciatura	54	10	44
2012 1	26653	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Juruá	1ª Licenciatura	56	4	52
2012 2	28488	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Careiro da Várzea	2ª Licenciatura	20	1	19
2012 2	28500	LICENCIATURA EM ARTES MUSICA	Itacoatiara	1ª Licenciatura	44	9	35
2012 2	28501	LICENCIATURA EM ARTES MUSICA	Itacoatiara	1ª Licenciatura	44	12	32
2012 2	28077	LICENCIATURA EM ARTES MUSICA	Novo Airão	1ª Licenciatura	23	6	17
2012 2	28079	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Envira	1ª Licenciatura	51	16	35
2012 2	28502	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Manicoré	1ª Licenciatura	37	5	32
2012 2	28503	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Manicoré	1ª Licenciatura	36	3	33
2012 2	28100	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Maués	1ª Licenciatura	36	4	32
2012 2	28101	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Coari	1ª Licenciatura	31	5	26
2012 2	28104	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Boa Vista do Ramos	1ª Licenciatura	41	9	32
2012 2	28105	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Codajás	1ª Licenciatura	35		35
2012 2	28107	LICENCIATURA EM FÍSICA	Maués	1ª Licenciatura	26	3	23
2012 2	28108	LICENCIATURA EM FÍSICA	Novo Airão	1ª Licenciatura	17	3	14
2012 2	28109	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Coari	1ª Licenciatura	34	6	28
2012 2	28110	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Codajás	1ª Licenciatura	37	8	29
2012 2	28111	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Maués	1ª Licenciatura	45	8	37
2012 2	28498	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Itacoatiara	1ª Licenciatura	35	13	22

2012 2	28499	LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA	Itacoatiara	1ª Licenciatura	36	8	28	
2012 2	28116	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Codajás	1ª Licenciatura	31	1	30	
2012 2	28120	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Maués	1ª Licenciatura	47	4	43	
2012 2	28504	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Nova Olinda do Norte	1ª Licenciatura	33	2	31	
2012 2	28505	LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Nova Olinda do Norte	1ª Licenciatura	32		32	
2012 2	28496	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Ipixuna	1ª Licenciatura	24	7	17	
2012 2	28497	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Ipixuna	1ª Licenciatura	24	7	17	
2012 2	28158	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Manaquiri	1ª Licenciatura	25	4	21	
2012 2	28159	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Maués	1ª Licenciatura	28		28	
2012 2	28161	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Envira	1ª Licenciatura	57	4	53	
2012 2	28163	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Tefé	1ª Licenciatura	37	5	32	
2013 2	29328	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Borba	1ª Licenciatura	46	4		42
2013 2	29568	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Codajás	1ª Licenciatura	21	4		17
2013 2	29822	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Borba	1ª Licenciatura	30	8	22	
2013 2	29823	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Borba	1ª Licenciatura	30	7	23	
2013 2	29336	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Caapiranga	1ª Licenciatura	23	1	22	
2013 2	29572	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Codajás	1ª Licenciatura	17	6	11	
2013 2	29347	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Lábrea	1ª Licenciatura	20		20	
2013 2	29358	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Nova Olinda do Norte	1ª Licenciatura	41	2	39	
2013 2	29340	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Santa Isabel do Rio Negro	1ª Licenciatura	23	3	20	
2014 2	30172	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Caapiranga	1ª Licenciatura	23	9		14
2014 2	30173	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	Codajás	1ª Licenciatura	33	3		30
2014 2	30175	LICENCIATURA EM FÍSICA	Codajás	1ª Licenciatura	15	5		10
2014 2	30446	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Careiro	2ª Licenciatura	17		17	
2014 2	30461	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Maraá	1ª Licenciatura	22	5		17
2016 2	31888	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	Benjamin Constant	1ª Licenciatura	23			23
2016 2	31889	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	Envira	1ª Licenciatura	34			34
2016 2	31614	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	Manicoré	1ª Licenciatura	36			36
2016 2	31612	LICENCIATURA EM FÍSICA	Eirunepé	1ª Licenciatura	32	13		19
2016 2	32767	LICENCIATURA EM QUÍMICA	Borba	1ª Licenciatura	29	8		21
2016 2	32768	LICENCIATURA EM QUÍMICA	Borba	1ª Licenciatura	28	9		19
2016 2	32769	LICENCIATURA EM QUÍMICA	Maués	1ª Licenciatura	40	6		34
2016 2	32770	LICENCIATURA EM QUÍMICA	Maués	1ª Licenciatura	40	4		36
TOTAL					6671	1580	4739	352