



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO ORINALDO PINTO SANTIAGO

**A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:
REFLEXOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO *CAMPUS* SANTANA DA
UNIFAP (2006 A 2016)**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

FRANCISCO ORINALDO PINTO SANTIAGO

A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: REFLEXOS
SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO *CAMPUS* SANTANA DA UNIFAP

(2006 a 2016)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santiago, Francisco Orinaldo Pinto .

A política de expansão da educação superior no Brasil: reflexos sobre o trabalho docente no campus Santana da UNIFAP (2006 a 2016) [recurso eletrônico] / Francisco Orinaldo Pinto Santiago. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 166 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima..

1. Expansão da educação superior federal . 2. Trabalho docente. 3. Precarização e intensificação. I. Título.

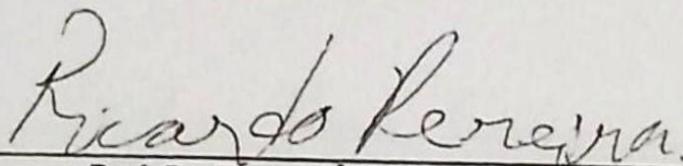
FRANCISCO ORINALDO PINTO SANTIAGO

A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
BRASIL: REFLEXOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CAMPUS
SANTANA DA UNIFAP (2006 A 2016)

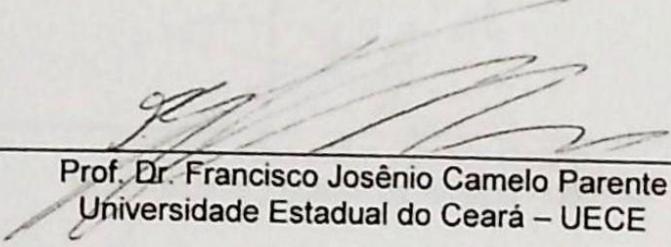
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 18/07/2019

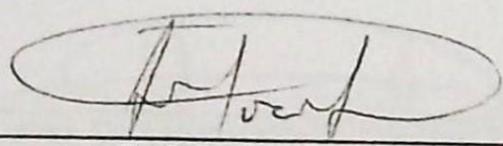
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima (Orientador)
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP



Prof. Dr. Francisco José Camelo Parente
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Epitácio Macário Moura
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha mãezinha, Joana Pinto Santiago (*In
memorian*), e à minha irmã Sueli Santiago.

AGRADECIMENTOS

Aos queridos companheiros André Guimarães, Diana Regina, Tadeu Machado e André Lins, pois foram fundamentais, desde o início, para a realização deste trabalho.

Aos meus queridíssimos amigos Sebastião Carril e Maria Santana Souza, pelo apoio incondicional.

Aos meus familiares por tudo que representam na minha vida.

Ao Sindicato dos Docentes da UNIFAP, por oportunizar uma sólida compreensão de educação pública e gratuita.

A todas as professoras e professores que tive desde a então primeira série do Ensino Fundamental até a pós-graduação, sempre em instituições públicas.

Às trabalhadoras e trabalhadores do Brasil que verdadeiramente financiaram todos os meus estudos.

À Keila Moreira, pelo apoio e companheirismo na realização desta pesquisa.

Ao meu sobrinho Gustavo Santiago, pelo amor que nos devotamos.

Ao meu irmão, Clarimar Santiago, pelo apoio fundamental.

Aos amigos Rodrigo Bastos, Arleson Noite e Roniel Vaz de Lima, pelo apoio tão fundamental.

À Roana Catarina Martel, pela contribuição na fase final deste estudo.

Ao meu orientador, prof. Ricardo Ângelo Pereira de Lima, pela significativa contribuição neste trabalho.

A todos (as) colegas da turma de mestrado.

Aos docentes da UNIFAP, particularmente do *Campus* Santana, pela contribuição.

“O crime de rico a lei o cobre
O Estado esmaga o oprimido
Não há direitos para o pobre
Ao rico tudo é permitido”

(A Internacional – Eugène Pottier)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo central compreender as políticas de expansão da Educação Superior nas universidades federais no contexto da mundialização da economia e da contrarreforma do Estado e seus reflexos sobre o trabalho docente no *Campus* Santana da UNIFAP, no período de 2006 a 2016. Para tanto, adotou-se o método de análise o materialismo histórico e dialético, iniciou-se com a revisão bibliográfica sobre o tema, a qual aponta que a política de expansão desse nível de ensino tem aumentado, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados informações disponíveis no Censo da Educação Superior brasileira, constantes no *site* do INEP, bem como a aplicação de questionários a todos docentes que atuam no referido *Campus*. Contudo, esse crescimento tem sido maior no setor privado que no público. No caso da expansão do ensino superior do setor público, que é o centro desta investigação, tem sido implementada de forma desproporcional em todo o País. Ao comparar os dados da expansão na relação matrícula/docente entre as universidades federais no Brasil, na região norte e na UNIFAP, percebe-se que, por um lado, os dados desta última instituição superam em mais de 6 mil vezes aos dados do Brasil e mais de 500 vezes os da região Norte. Por outro lado, esses dados da pesquisa particularmente no *Campus* de Santana apontam para a intensificação do trabalho docente e a precarização das condições de trabalho, uma vez que a expansão do ensino não foi acompanhada de expansão e melhoria das estruturas necessárias para o bom desempenho do trabalho docente. Nota-se, que por um lado, a precarização do trabalho docente no *campus* Santana está associada a ausência de financiamento em projetos de pesquisa, às condições de infraestrutura dos laboratórios como instrumento pedagógico, realização das atividades de/em campo, salas de aula e condições do serviço de internet. Por outro lado, percebe-se a intensificação do trabalho docente no referido *campus*, sobretudo no que se refere ao quantitativo de horas para a realização das atividades de ensino, de pesquisa e extensão.

Palavras-Chave: Expansão da educação superior federal. Trabalho docente. Precarização e intensificação.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to understand the expansion policies of Higher Education in federal universities in the context of the globalization of the economy and the counterreformation of the State and its reflections on the teaching work at Campus Santana of UNIFAP, from 2006 to 2016. For that, the method of analysis was adopted historical and dialectical materialism, began with the bibliographic review on the subject points that the policy of expansion of this level of education has increased, using as instruments of data collection available information in the Brazilian Higher Education Census, listed on the INEP website, as well as the application of questionnaires to all teachers working on the Campus. However, this growth has been greater in the private sector than in the public sector. In the case of the expansion of public sector higher education is the center of this research - it has been disproportionately implemented throughout the country. When comparing the data on the expansion of the enrollment / teaching ratio between federal universities in Brazil, the northern region and UNIFAP, it can be seen that, on the one hand, data from this last institution surpassed Brazil's data by more than 6 thousand times and more than 500 times those of the North. On the other hand, these research data, particularly in the Santana Campus, point to the intensification of teaching work and the precariousness of working conditions, since the expansion of teaching was not accompanied by expansion and improvement of the structures necessary for the good performance of the teaching work. It is noted that, on the one hand, the precariousness of teaching work on the Santana campus is associated with the lack of funding in research projects, the infrastructure conditions of laboratories as a pedagogical instrument, the performance of field activities, classrooms and conditions of the internet service. On the other hand, one can notice the intensification of the teaching work in the mentioned campus, especially as far as the quantity of hours for the accomplishment of the activities of teaching, research and extension are concerned.

Keywords: Expansion of federal higher education. Teaching work. Precariousness and intensification.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 a 2016)	78
Tabela 02 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2007 e 2010)	80
Tabela 03 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 e 2010)	82
Tabela 04 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2011 e 2014)	83
Tabela 05 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2015 e 2016)	84
Tabela 06 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2011 e 2016)	85
Tabela 07 - Variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016	86
Tabela 08 - Variação das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 a 2016)	87
Tabela 09 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte (2006 a 2016).....	89
Tabela 10 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 e 2010).....	90

Tabela 11 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2011 e 2014)	91
Tabela 12 - Variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016	92
Tabela 13 - Variação percentual de matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na Região Norte (2006 a 2016).....	93
Tabela 14 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das IFES na UNIFAP (2006 a 2016)	95
Tabela 15 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das IFES na UNIFAP (2006 a 2010)	97
Tabela 16 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das IFES na UNIFAP (2011 a 2016)	98
Tabela 17 - Variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016	99
Tabela 18 - Variação percentual de matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na UNIFAP (2006 e 2016)	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Quantitativo de Docentes participantes da pesquisa (por curso)	103
Gráfico 02 -	Titulação dos Docentes participantes da pesquisa	104
Gráfico 03 -	Carreira dos Docentes participantes da pesquisa	106
Gráfico 04 -	Tempo de serviço na UNIFAP dos Docentes participantes da pesquisa	106
Gráfico 05 -	Regime de trabalho na UNIFAP dos Docentes participantes da pesquisa	108
Gráfico 06 -	Nível(is) de atuação acadêmica dos Docentes participantes da pesquisa	109
Gráfico 07 -	Participação docente em projetos de pesquisa e extensão (como coordenador).....	110
Gráfico 08 -	Participação docente em projetos de pesquisa e extensão (como colaborador)	111
Gráfico 09 -	Número máximo de turmas trabalhadas em um semestre.....	112
Gráfico 10 -	Quantidade de grupos de pesquisa ou extensão aos quais os docentes participam	115
Gráfico 11 -	Função exercida pelos docentes nos grupos de pesquisa ou extensão	117
Gráfico 12 -	Quantidade de horas semanais exercidas pelos docentes nas atividades de ensino	118
Gráfico 13 -	Quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades de pesquisa	120
Gráfico 14 -	Quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades de extensão	121
Gráfico 15 -	Quantidade de horas exercidas pelos docentes em atividades administrativas	122
Gráfico 16 -	Condições de infraestrutura para as atividades docente no <i>campus</i> Santana da UNIFAP	124
Gráfico 17 -	Quantidade de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos sujeitos da pesquisa disponíveis na biblioteca do <i>campus</i> Santana.....	127

Gráfico 18 - Condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no <i>campus</i> universitário de Santana.....	129
Gráfico 19 - Quantitativo de produção acadêmico-científica realizada pelos sujeitos da pesquisa nos últimos cinco anos.....	131
Gráfico 20 - Frequência de financiamento institucional para a participação em eventos científicos.....	133
Gráfico 21 - Participação dos docentes em Programas/atividades de convênio institucional (PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica, etc.)	134
Gráfico 22 - Quantitativo semanal de horas do tempo livre dedicado para atividades laborais da UNIFAP	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Sindicato Nacional
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	Dedicação Exclusiva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENLACES	Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GEMTE	Grupo de Estudos Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais
IED	Investimento Estrangeiro Direto
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luís Inácio Lula da Silva
MARE	Ministério da Reforma do Aparelho do Estado
MB	Matrícula Bruta
MEC	Ministério da Educação
MERCOSU	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
MPPPP	Mestrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PNPQ	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	21
2.1	AS TÉCNICAS E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	26
2.2	TÉCNICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	27
3	O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	29
3.1	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MUNDIALIZAÇÃO DA ECONOMIA.....	29
3.2	MUNDIALIZAÇÃO FINANCEIRA DO CAPITAL E AS MUDANÇAS NAS UNIVERSIDADES.....	31
3.3	A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	35
3.4	A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES.....	38
3.5	A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES NOS DIFERENTES PERÍODOS E OS APARATOS NORMATIVOS.....	39
4	AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTRAREFORMA DO ESTADO E O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL.....	48
4.1	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA CONTRARREFORMA DO ESTADO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE.....	48
4.2	OS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE.....	61
5	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO NORTE E SEUS REFLEXOS DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPUS SANTANA DA UNIFAP.....	77
5.1	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL.....	77
5.2	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NA REGIÃO NORTE.....	88
5.3	A EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.....	95

5.4	EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO NA UNIFAP: O CASO DO <i>CAMPUS</i> SANTANA.....	101
5.5	TRABALHO DOCENTE NO <i>CAMPUS</i> SANTANA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	102
5.6	JORNADA DE TRABALHO E TEMPO LIVRE.....	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICES.....	161
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO <i>CAMPUS</i> SANTANA DA UNIFAP.....	162
	APÊNDICE B - – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (RESOLUÇÃO 466/2012 CNS/CONEP).....	166

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta do processo investigativo desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (MPPPP/UECE), Linha de Pesquisa: Avaliação de Instituições Públicas, Programas e Projetos, cuja temática de pesquisa versa sobre a política de expansão da Educação Superior no Brasil e os reflexos sobre o trabalho docente no *campus* Santana da UNIFAP, no período de 2006 a 2016.

A presente investigação busca evidenciar os impactos nas condições de trabalho docente, no contexto da mundialização da economia e da contrarreforma do Estado. Trata-se de um estudo que visa compreender as múltiplas relações nas quais o processo de da Expansão da Educação Superior da UNIFAP tem refletido nas condições do trabalho docente, a partir das mudanças ocorridas na estrutura produtiva em nível mundial e local.

De acordo com Maués (2010), as transformações ocorridas na estrutura produtiva em nível global, além de redefinirem a concepção e papel do Estado, produzem, reproduzem e intensificam relações sociais de desigualdade e trazem significativas alterações para o mundo do trabalho. Assim, especialmente em tempos de globalização, o Estado neoliberal normatiza, regula, elabora e implementa políticas públicas, buscando incessantemente transformar tudo aquilo que é direito social, garantido em diversos diplomas legais, em mercadoria.

Trata-se de mudanças na estrutura produtiva em escala global na qual o processo de mundialização da economia, com a predominância do capital financeiro, e adoção do caráter neoliberal pelo Estado brasileiro, que passou a adotar um novo ordenamento jurídico, alterando a forma de controle processo de regulação das instituições universitárias. Nessa perspectiva, as universidades não apenas vêm assimilando a lógica de gerenciamento das corporações mundializadas como também vêm se subordinando às empresas multinacional de novo estilo, inclusive por meio das chamadas parcerias público-privadas, que sempre são vantajosas para as corporações mundializada. É em tal contexto que o Brasil tem desenvolvido políticas de expansão da Educação Superior com o Prouni e Reuni. Nesse sentido, que se busca responder a indagação central dessa pesquisa: **como o processo de expansão da Educação Superior no *Campus* Santanada Universidade Federal do Amapá, no período de 2006 a 2016, tem impactado nas condições de trabalho docente no contexto de mundialização da economia?**

Para tanto, proponho algumas questões norteadoras complementares, a saber: De que forma tem se desenvolvido a política de expansão da Educação Superior nas

universidades federais, considerando o processo de mundialização da economia e a contrarreforma do aparelho do Estado? Como a política de expansão da Educação Superior tem reconfigurado as condições de trabalho docente, a partir das mudanças econômicas e do Estado neoliberal? Como se efetivou o processo de expansão da UNIFAP em termos de matrícula, cursos, total de docentes e técnico-administrativos?

Neste sentido, questões como essas levantadas para esta pesquisa, a partir de estudos acadêmicos como o mestrado, mais do que simplesmente um instrumento de reflexão, torna-se fundamental para contribuir com o aprimoramento da Universidade e, especialmente neste caso, possibilitar a compreensão do processo de expansão, numa perspectiva muito além da educação mercantil, trata-se um estudo que, ao buscar compreender a educação superior, reflete sobre a necessidade imperiosa de defender uma educação centralmente como direito social. Eis aí a justificativa social deste trabalho.

Assim, ao estudar a expansão Educação Superior nas universidades federais, particularmente o caso do *Campus Santana* a Universidade Federal do Amapá, no período de 2006 a 2016, e seus impactos nas condições de trabalho docente no contexto de mundialização da economia, o foco central da pesquisa se delimitará à análise sobre como essa expansão tem se dado e como isso tem alterado as condições de trabalho docente para fins de análise do objeto.

Nesse sentido, a categoria Condições de trabalho docente relaciona-se à infraestrutura, distribuição da carga horária, incluindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, planejamento, aula efetiva, reuniões, participação em comissões; política de formação continuada; incentivo à produção acadêmica; relação da jornada de trabalho com espaços/tempos de lazer (GUIMARÃES, 2014) e tem se caracterizado fortemente pela flexibilização de contrato através da incorporação e/ou proliferação de (sub) contratações temporárias de docentes; a intensificação do regime de trabalho (BECHI, 2016).

O referido trabalho deriva do interesse da convivência e participação no Grupo de Estudos Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE), o qual direciona pesquisas e discussões em torno das políticas públicas de expansão e financiamento para o ensino superior. Neste sentido busca-se verificar se, no processo de expansão, o campus Santana apresenta condições de trabalho adequada aos docentes. Outro aspecto que motivou a escolha pelo *campus* supracitado justifica-se pelo fato de que ele é o meu local de trabalho, razão pela qual me faz escolher do *campus*, o qual fica acerca de 25 quilômetros da capital do Amapá, o que facilita acesso me dá razoáveis condições para desenvolver esta pesquisa.

Outra dimensão que justifica este estudo é a acadêmica, uma vez que estudar o processo de expansão da Educação Superior na UNIFAP, significa compreendê-lo academicamente como expressão de uma totalidade maior. Assim, esta pesquisa se soma e se articula a outras na perspectiva da ampliação da compreensão desse fenômeno numa perspectiva acadêmica.

Associado à dimensão pessoal, a qual não se separa da profissional, busca-se compreender sobre as condições adversas do trabalho docente no processo expansão da UNIFAP, há notáveis evidências sobre as condições de trabalho docente no âmbito da expansão e interiorização da UNIFAP, fato que aponta para a necessidade de estudos acadêmicos e que, ao mesmo tempo, demonstram a relevância pessoal do Estudo, já que atuo em um desses *campi*; acadêmica, porque se trata da contribuição de mais uma singular investigação sobre a temática no âmbito da UNIFAP e Social, porque na medida em que pode contribuir para qualificar ainda mais a UNIFAP, a sociedade será diretamente beneficiada com a eventual elevação da qualidade da universidade, uma vez que se trata de uma instituição pública, a qual existe em função da sociedade.

É nesse contexto que me desperta ainda mais a curiosidade acadêmico-científica e o espírito público no sentido de investigar as políticas de expansão da Educação Superior e seus impactos nas condições de trabalho docente no contexto da expansão e interiorização da UNIFAP, de modo a contribuir, fundamentalmente, para construção de uma universidade melhor em todos os *campi*, inclusive no *Campus* Santana.

A partir das questões levantadas, esta investigação tem como objetivo geral analisar o processo de expansão da Educação Superior na Universidade Federal do Amapá – *Campus* Santana, no período de 2006 a 2016, evidenciando seus reflexos nas condições de trabalho docente, no contexto da mundialização da economia e da contrarreforma do Estado. Quanto aos objetivos específicos deste trabalho, estes destinam-se a compreender a política de expansão da Educação Superior considerando o processo de mundialização da economia e a contrarreforma do aparelho do Estado; analisar como a política de expansão da Educação Superior tem reconfigurado as condições de trabalho docente a partir das mudanças econômicas e do estado neoliberal e; investigar a política de expansão da Educação Superior das universidades federais no Brasil, na região Norte e na UNIFAP em termos de matrícula, cursos, total de docente de e técnico-administrativos evidenciando as implicações desse processo para o trabalho docente no *campus* Santana da UNIFAP.

Quanto aos procedimentos metodológicos, destaca-se que a presente dissertação tem como método analítico o Materialismo Histórico Dialético, como instrumentos de coleta

de dados utilizou-se informações que tratam sobre o Censo da Educação Superior brasileira constantes no *site* do INEP, referente ao período de 2006 a 2016, e o questionário aplicado aos docentes. Para as análises dos dados coletados utilizou-se a Análise de Conteúdo conforme proposto por Bardin (1977) e Franco(2008). Os sujeitos da pesquisa foram vinte e sete (27) docentes que atuam nos Cursos de Pedagogia, Filosofia e Letras do *campus* Santana da UNIFAP, sendo este o *lócus* desta investigação.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho está estruturado em quatro seções: a primeira trata das discussões acerca do referencial teórico metodológico sobre os quais fundamenta-se a presente investigação. Já a segunda seção, intitulada “*o processo expansão de educação superior no contexto da mundialização do capital*”, tem como objetivo compreender as políticas de expansão da Educação Superior nas universidades federais no contexto da mundialização da economia, versa-se sobre a política de expansão da Educação Superior no Brasil no contexto mundialização da economia, enfatizando que tal expansão se inicia nos meados anos de 1990, no Governo FHC, e se desenvolve de forma mais significativa nos dois governos de Lula da Silva (2003-2010), por meio do REUNI, com continuidade no governo Dilma Rousseff.

A terceira seção, intitulada “*as políticas de expansão da educação superior na contrarreforma do Estado e o trabalho docente no Brasil*”, trata das políticas de expansão da Educação Superior no contexto da contrarreforma do estado e o trabalho docente no Brasil. Assim, tem-se como objetivo discutir sobre as políticas de expansão da Educação Superior nas universidades brasileiras na contrarreforma do Estado, evidenciando suas consequências para o trabalho docente no Brasil.

Quanto à quarta seção, intitulada “*políticas de expansão do Campus Santana da UNIFAP no contexto da expansão da educação superior federal*”, esta destina-se a investigar o processo de expansão do campus Santana da UNIFAP em termos de matrícula, cursos, total de docentes e técnico-administrativos. Para tanto, busca-se, a partir da análise dos dados, comparar se os dados da UNIFAP estão em sintonia ou destoantes dos dados regional e nacional. Ressalta-se ainda que os dados a serem analisados também podem ser indicativos do quanto esse processo de expansão da referida universidade pode ter contribuído ou não para a intensificação e precarização do trabalho docente na UNIFAP.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A fundamentação teórico-metodológica da presente pesquisa pauta-se centralmente pelo materialismo histórico-dialético, visando desenvolver uma análise do objeto, estabelecendo relações com a totalidade, historicidade, contradição, mediações e as múltiplas determinações que constituem o processo de expansão da Educação Superior nas universidades federais brasileiras, bem como os seus reflexos sobre o trabalho docente no *campus* Santana da UNIFAP.

Para tanto, a presente investigação, para dar conta de responder aos objetivos aos quais ela se destina, ancora-se teórica metodologicamente em quatro categorias marxianas (historicidade, totalidade, contradição e mediação), a partir das quais seja possível a construção de conhecimento acerca do objeto pesquisado, de modo que, ultrapassando a aparência, busque-se desvelar a essência da temática estudada. Desse modo, busca-se analisar o processo de expansão da Educação Superior na Universidade Federal do Amapá – *Campus* Santana, no período de 2006 a 2016, evidenciando seus impactos nas condições de trabalho docente, no contexto da mundialização da economia e da contrarreforma do Estado brasileiro.

Não obstante as categorias marxianas supracitadas estejam ao mesmo tempo articuladas entre si, para efeito didático da produção deste trabalho, partiu-se da categoria historicidade e totalidade, para se iniciar as discussões sobre a temática, pondo-se em relevo o debate sobre a reestruturação produtiva ocorrida no capitalismo mundial, nos anos de 1970, enfatizando a sua fase mais recente - mundialização financeira do capital com predominância do capital financeiro - para entender as mudanças nas universidades em âmbito mundial e nacional, bem como essas alterações têm impactado no trabalho docente, particularmente na UNIFAP.

Assim, a categoria historicidade relaciona-se com este trabalho, com maior ou menor intensidade, na medida em que a atual fase do capitalismo constitui um conjunto de condicionantes históricas que influenciam e/ou determinam um processo de expansão da Educação Superior voltado para o mercado, ou seja, a concepção de educação pela qual as políticas de Educação Superior são fomentadas e se caracterizam como genuínas expressões tanto do modelo econômico hegemônico quanto do tempo histórico no qual essas políticas se desenvolvem.

Além das políticas de expansão da Educação Superior Federal brasileira serem um tipo de produto produtor das relações econômicas, inclusive na atualidade, na mundialização da economia, ela vem ocorrendo de maneira que tem alterado significativamente as condições

de trabalho docente, com a brutal imposição de uma realidade na qual a flexibilização, a precarização e a intensificação do trabalho destes profissionais evidenciam o aprofundamento da contradição do trabalho no capitalismo e, particularmente no trabalho docente. Eis aí a íntima relação das categorias contradição e totalidade com o objeto de investigação deste trabalho.

Ainda sobre as categorias contradição e mediação, estas se aplicam na concretude da vida social na mesma dimensão que as duas primeiras, uma vez que as mudanças na realidade concreta se dão em um determinado tempo (historicidade) e se constituem em todo unitário (totalidade). Esse processo, sobretudo no sistema capitalista, é constituído por fases de desenvolvimento, sendo todas elas contraditórias, uma vez que a contradição é inerente a própria natureza do sistema capitalista. É nesse processo que materializam articuladamente as categorias contradição e mediação, tal como a historicidade e totalidade. Daí porque os fundamentos teórico-metodológicos da presente investigação pautam-se centralmente pelo materialismo histórico-dialético. Ainda acerca do referido método, Frigotto (1989) enfatiza que:

A dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa ‘doutrina’ ou numa espécie de suma teológica. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Concernente ao método, busca-se definir a relação sujeito-objeto no processo do conhecimento, a partir do movimento dialético entre o pesquisador e os fenômenos sociais no processo de construção do conhecimento, uma vez que o conhecimento da realidade não ocorre de forma imediata, sendo necessário ir além da aparência e se chegar a essência dos fenômenos sociais para que se possa efetivamente compreendê-los (KOSIK, 2002). Nessa perceptiva de método na construção de conhecimento para desvelar realidade concreta, Marx (1974), explicita o método pelo qual estudou e analisou a economia política no sistema capitalista:

Ao estudarmos um determinado país do ponto de vista da sua economia política, começamos por analisar a sua população, a divisão desta em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um

exame mais atento, tal revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. (...). Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população - desta vez não teríamos uma ideia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. Tal foi historicamente, a primeira via adotada pela economia política ao surgir. Os economistas do século XVII, por exemplo, partem sempre do todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc; no entanto, acabam sempre por descobrir, mediante a análise, um certo número de relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. (MARX, 1974, p. 121-122).

Da citação anterior deriva-se a ideia que ao se aproximar da essência de um objeto de estudo se dá centralmente pela aparência do objeto, de modo em que ao mesmo tempo em que a oculta, revela-se o itinerário para se chegar à essência em uma relação dialética. Assim, enfatiza-se que esta pesquisa pautada no materialismo histórico-dialético, volto-me a compreender o processo de expansão da educação superior nas universidades federais e seus reflexos sobre o trabalho docente no *campus* Santana UNIFAP, buscando conhecer esse fenômeno não apenas em sua manifestação mais imediata ou aparente, e sim desvelar a sua essência, suas múltiplas determinações, contradições, mediações e complexidade. Assim, busca-se compreender esse fenômeno no âmbito da sua totalidade social, nacional e global. Para tanto, compreender as relações entre as pessoas, os fenômenos e as políticas públicas considerando o contexto totalidade é fundamental. Nesse sentido, Neto (2011) enfatiza que:

[...] uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como ‘unidade do diverso’ (NETO, 2011, p. 57-8).

Nessa perspectiva, compreender expansão da UNIFAP e seus reflexos sobre o trabalho docente no *campus* Santana, não seria possível estudando tão somente a referida universidade, separadamente de outros aspectos que nela impactam. Sendo necessário, portanto, compreender as mudanças na educação e no conjunto das políticas públicas no Brasil, inclusive considerando as mudanças que vêm ocorrendo no capitalismo em âmbito mundial, para só então compreender como esse processo de expansão da educação superior se desenvolve no Campus Santana da UNIFAP. Assim, a compreensão desse fenômeno de

expansão da Educação Superior ou de qualquer outro, passa necessariamente pela compreensão do contexto e da totalidade, das contradições, das mediações nas quais ele está inserido.

Nesse sentido, o processo de construção de conhecimento visando compreender as coisas ou os fenômenos para além da aparência, desvelando assim sua essência, implica que para o conhecimento não seja uma distorção epistemológica alienada e alienante e fraudulenta da realidade social, ou seja aquilo que o próprio a chamou de pseudo concreticidade. Ao contrário, a construção do saber sistematizado deve ser materializado em uma perspectiva que estabeleça conexões considerando a historicidade, contradição, mediação, as múltiplas determinações e relações entre parte e totalidade. Para Lukács (1979), a categoria totalidade figura como um dos fundamentos ontológicos da realidade concreta. Assim, a categoria totalidade é central para a compreensão da realidade concreta ou realidade material, uma vez que é ela o lugar

Onde a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade, formas de ser, determinações da existência“, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo (LUKÁCS, 1979, p. 28).

Considerando da categoria totalidade, buscou-se, desde a primeira seção, discutir a reestruturação produtiva no sistema capitalista, ocorrida a partir dos anos de 1970, até o seu estágio mais atual pautado na mundialização financeira do capital para entender as mudanças nas universidades em âmbito mundial e nacional e como essas mudanças tem refletido no trabalho docente. Assim, a política de expansão da Educação Superior nas universidades federais brasileiras, que é objeto central desta pesquisa, figura como expressão do cenário atual, o qual é permeado por contradições.

Portanto, essas políticas de expansão da Educação das instituições de ensino superior se desenvolvem em uma lógica que por um lado, destroem a função social da educação e, particularmente, das universidades federais brasileiras e; por outro, subordinam essas IES aos interesses do grande capital. Trata-se de um contexto no qual as universidades afastam-se, cada vez mais, dos legítimos interesses da sociedade, sobretudo da classe trabalhadora, e se dedicam quase que exclusivamente aos interesses burgueses, especialmente os detentores do capital internacional. Para materialização dessas políticas educacionais mercantilizadas foi fundamental a realização da contrarreforma do Estado (Estado mínimo), a

partir da qual o Estado passou a atuar para fomentar essas políticas, como foi o caso do estado brasileiro. Neste sentido

[...] as políticas educacionais decorrem, mesmo que em última instância, da forma como o Estado se constitui, sustentado nas relações de produção e na divisão de classes. Sua base está na estrutura econômica, considerando sempre a dimensão contraditória da relação com a superestrutura. Isso significa dizer que os processos ideológicos e simbólicos interferem nos determinantes estruturais, mas não alteram substancialmente as condições básicas de manutenção do sistema capitalista – a exploração do trabalho, a acumulação do capital e a desigualdade social (SUBTIL, 2016, p. 159).

O excerto acima mostra claramente que as políticas de expansão da Educação Superior, através das quais o estado brasileiro, de forma subserviente ao capital internacional, tem induzido as universidades, inclusive as federais, a se adequarem às demandas do mercado em detrimento do povo trabalhador. Para compreender esse processo de expansão pelo qual vem passando a Educação Superior federal, inclusive a UNIFAP, bem como os seus reflexos no trabalho docente da referida instituição, na perspectiva de desvelar as suas dimensões tão excludentes quanto perversas constituem a essência desta pesquisa. Ressalta-se que para atingir os objetivos desta investigação, adota-se como categorias centrais de análise do objeto de pesquisa:

- a) Expansão da educação superior federal: está relacionado ao aumento do número das universidades federais brasileiras, seja pela ampliação das já existentes ou pela criação de novas universidades; tem relação com ampliação de cursos ou criação de novos cursos tanto presencial como em EaD; diz respeito ao aumento no número de estudantes e contratação de docentes, técnicos administrativos.(SGUISSARDI, 2016).
- b) Condições de trabalho docente: vincula-se infraestrutura, distribuição da carga horária, incluindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, planejamento, aula efetiva, reuniões, participação em comissões.; política de formação continuada; incentivo à produção acadêmica; Relação da jornada de trabalho com espaços/tempos de lazer (GUIMARÃES, 2014); tem vinculação com flexibilização de contrato através da incorporação e/ou proliferação de (sub) contratações temporárias de docentes; a intensificação do regime de trabalho (BECHI, 2016).

Em face as duas categorias centrais acima elencadas e, outras de natureza secundária busca-se atingir os objetivos aos quais esta pesquisa se propõe, procurando

conhecer e desvelar o objeto pela sua essência, o qual está inserido em contexto cuja política de expansão da educação superior federal se insere em processo histórico, contraditório e mediado pela totalidade das relações do momento presente.

Nesse contexto, o *locus* da pesquisa é a Universidade Federal do Amapá (*Campus Santana*). A escolha por este campus da UNIFAP se deu centralmente por três motivos, quais sejam: o primeiro por ser o meu local de trabalho e apresentar notáveis evidências sobre as condições adversas de trabalho, com as quais eu convivo cotidianamente; a segunda porque para entender a realidade laboral daquele campus, eu precisaria entender o contexto da expansão e interiorização em que ele foi criado; e o terceiro foi pelo fato de que como eu tenho uma vivência diária no referido campus, isso me dar significativas possibilidades de realizar a presente investigação.

2.1 AS TÉCNICAS E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Considerando os objetivos, objetos e *locus* desta investigação, adotarei a pesquisa bibliográfica acerca da temática abordada buscando estudos teóricos que discutem o presente objeto de estudo, com o escopo de compreender a política de expansão da educação superior nas universidades federais e reflexos sobre o trabalho docente no *campus* Santana UNIFAP.

Também será utilizado a análise documental, uma vez que esta pesquisa tem como objeto a política de expansão da Educação Superior na UNIFAP, no período de 2006 a 2016 (desde a criação do referido *campus*), fato que produz a necessidade de comparação dos dados do tempo inicial ao final desta investigação, sendo necessário para a análise de documentos anteriores. Nesse sentido, Evangelista (2016) ao discutir sobre a importância dos documentos ressalta que:

Todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do corpus documental (...). No caso de estudos na área de política educacional, é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação que se pretende (EVANGELISTA, 2016, p. 8).

Ao tratar acerca da importância dos documentos, inclusive como expressões das múltiplas determinações históricas, o autor chama atenção para fato de que, em se tratando de documentos utilizados em pesquisas em políticas educacionais – como é o caso desta investigação – é condição *sine qua non* a seleção das fontes, uma vez que deve guardar, ainda que relativamente, relação de razoabilidade com o tipo de pesquisa que se busca desenvolver.

Nessa perspectiva, o presente estudo desenvolverá tanto na primeira seção da dissertação, o uso de fontes secundárias, quanto na terceira seção, com fontes primárias, a partir de dados extraídos do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente aos anos 2006 a 2016.

2.2 TÉCNICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados está relacionada aos objetivos propostos nesta investigação, estabelecendo conexões com o contexto histórico, social, político e econômico no qual se desenvolveu as políticas de expansão da Educação Superior e seus reflexos sobre o trabalho docente na atualidade.

Assim, as análises dos dados políticas de expansão da Educação Superior serão feitas com base na Análise de Conteúdo a qual está fundamentada nos escritos de Bardin (1977) e Franco (2008). Assim, sobre a Análise de Conteúdo, trata-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Com base na ideia apresentada pelo autor, busca-se descrever e analisar, através das respostas dos sujeitos obtidas a partir do questionário (Apêndice A), o qual evidencia o conjunto de atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, associando-as ao processo de expansão da Educação Superior. Nessa perspectiva, o uso do questionário e sua associação com a referida técnica, sinaliza que:

A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 1977, p. 30).

Além da separação e estruturação das respostas obtidas, a presente técnica contribui para as análises realizadas na terceira seção teórica desta pesquisa. Ademais, a presente técnica possibilitou caminhos importantes para as análises dos dados da Expansão da Educação Superior, com base nos elementos: cursos, funções docentes e número de matrículas, possibilitando a construção de tabelas e gráficos que representam o processo de

Expansão da Educação Superior, de modo que essas informações sejam relevantes no processo de interpretação da expansão da Educação Superior no Brasil e na UNIFAP, no período de 2006 a 2016.

Assim, em relação ao conjunto de respostas sinalizadas no questionário, Franco (2008, p. 12), cita que a mensagem obtida através das respostas do questionário pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Destaca-se que as respostas dos sujeitos consistiram em marcações objetivas (nas perguntas fechadas) e, ao final, em respostas subjetivas relacionadas a três perguntas abertas, que, nesse caso, sinalizam uma mensagem através da escrita. Implica destacar que as análises do conjunto de respostas relacionadas às três perguntas estão estruturadas em quadros, aos quais evidenciam os cursos com as devidas respostas dos docentes aos quais participaram da pesquisa.

3 O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

O processo expansão de Educação Superior tem sido reconfigurado a partir especialmente mundialização da economia e da Contrarreforma do Estado. Essa mudança na estrutura produtiva tem levado organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento da Educação (OCDE) a produzirem diversos documentos com orientações sobre Educação Superior para os países em desenvolvimento. Assim, esta seção busca compreender como o processo de expansão da Educação Superior, a partir da mundialização da economia e da Contrarreforma do Estado, no âmbito universidades federais brasileiras.

3.1 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MUNDIALIZAÇÃO DA ECONOMIA

As políticas de expansão da Educação Superior, tal como falou-se anteriormente, está diretamente ligado aos interesses políticos e econômicos, seja em nível global ou nacional. Portanto, a compreensão sobre como, por que, ou ainda, com qual finalidade essa expansão ocorre passa também por compreender as mudanças na estrutura produtiva em cada momento histórico. Para tanto, busca-se aqui empreender esforços no sentido de compreender as transformações ocorridas na estrutura econômica e política em âmbito global, para só então nas subseções seguintes entrar de forma mais pontual nas discussões sobre políticas de expansão da Educação Superior.

A atual etapa do capitalismo chamada de mundialização da economia ou mundialização do capital, com predominância do capital financeiro, caracteriza-se como uma sofisticada forma criada pelo sistema capitalista, a partir do capital dinheiro que fica nos bancos e fundos de pensão, para não apenas reinventar o próprio sistema e prolongar sua longevidade, mas sobretudo para garantia da insaciável sede de lucros das grandes corporações mundiais.

Para Alves (1999, p. 12-3) caminhou-se de um capitalismo tardio em crise, o fordismo, para um novo regime de acumulação do capital no qual predomina a *acumulação flexível*, ou ainda, o período de mundialização do capital, no qual há um predomínio da acumulação financeira. Assim, nas transformações ocorridas no capitalismo mundial, a partir

dos anos 1970, há uma espécie de ruptura histórica, que envolve um conjunto de inovações tecnológicas, sociais, políticas, culturais, relações de trabalho, consumo, hábitos, configurações geográficas, geopolíticas, poderes, reestruturação de Estados criam um novo período histórico. Trata-se do “pós-fordista” ou “neofordista” (Escola da Regulação), da “especialização flexível” (PIORE e SABEL), ou da “sistemofatura” (KAPLINSKY), ou ainda da “acumulação flexível” (HARVEY), “mundialização do capital” (CHESNAIS), ou da “produção destrutiva” (MÉSZÁROS).

Nesse sentido, verifica-se não apenas as contradições intrínsecas às diferentes etapas de desenvolvimento do próprio sistema capitalista, como também a adoção de mudanças que levam este sistema a se reinventar no sentido de prolongar a sua longevidade. Cabe ressaltar que esse processo de reestruturação pelo qual passou e ainda passa o capitalismo, através do seu processo de modernização, para chegar ao atual estágio de mundialização do capital vem atravessando os últimos séculos. Nessa perspectiva, percebe-se que:

A modernização capitalista é um salto histórico de notáveis proporções. Iniciada a partir do século XVI, com o capitalismo comercial, desenvolveu-se a partir do século XIX, com o capitalismo industrial e aprofunda-se mais ainda, no limiar do século XXI, com a mundialização do capital, com a penetração do capital financeiro na Ásia e no Pacífico, e principalmente nos países do *ex-socialismo real* (ALVES, 1999, p. 16).

Trata-se, portanto, de um processo de transformações que vem permeando o sistema capitalista mundial no qual o capital produtivo não tem conseguido acompanhar, em termos de lucro, a mesma proporção que o capital financeiro tem gerado especialmente a partir dos anos 1980, período a partir do qual a economia tem se mundanizado com características bem específicas e em uma velocidade tamanha que não se observara nas suas etapas anteriores. Assim, pode-se afirmar que:

O novo período de desenvolvimento do capitalismo mundial, que surge a partir da década de 1980 pode ser caracterizada como sendo a da “mundialização do capital” (uma denominação mais precisa para o fenômeno da “globalização”). Na verdade, estamos diante de um novo regime de acumulação capitalista, um novo patamar do processo de internacionalização do capital, com características próprias e particulares se comparada com etapas anteriores do desenvolvimento capitalistas (ALVES, 1999, p. 51).

Assim, mundialização da economia constitui-se cada vez como um processo no qual a predominância do capital financeiro norteia os modelos de formação das corporações

mundializadas, as quais – dentre outras coisas – desenvolvem e estabelecem parcerias com as universidades estatais cujos resultados sempre visam ser mais vantajosos para as empresas multinacional de novo estilo. É nesse sentido que as universidades têm desenvolvido, tanto no âmbito mundial quanto nacional, a política de expansão da Educação Superior.

3.2 MUNDIALIZAÇÃO FINANCEIRA DO CAPITAL E AS MUDANÇAS NAS UNIVERSIDADES

A relação e articulação entre a economia na atual etapa do capitalismo e as mudanças na universidade em escala mundial tem sido objeto de estudo. Nessa perspectiva, Silva Júnior (2017), ao tratar da atual etapa do capitalismo, desse modo, o processo de mundialização da economia, com a predominância do capital financeiro, enfatiza que o crescimento do investimento externo direto (IED) tem levado inevitavelmente a reorganização das economias nacionais e mundial, especialmente nas grandes corporações transnacionais, o que tem contribuído para transformações do que ele próprio chamou de paradigma tradicional.

Em tal contexto, Silva Júnior (2017) chama atenção para a necessidade do aumento da produtividade do processo de trabalho é central para esse regime de acumulação. Isso tem levado diversos países a alterarem as suas legislações, adotando um conjunto de leis trabalhistas mais flexíveis, através das quais seja possível a ampliação do espaço privado, o que é extremamente fundamental para a produção do valor e aumento das condições gerais da produção.

Desse modo, o autor citado anteriormente reitera que a ciência, a tecnologia e a educação tornam-se áreas estratégicas e são, neste regime, radicalmente transformadas como se pode analisar nos casos brasileiro e no americano”. É exatamente no desenvolvimento da ciência e da tecnologia a partir da educação e, mais precisamente, a Educação Superior ganham centralidade para a mundialização do capital, uma vez que os avanços científicos e tecnológicos possibilitam maior produção e a fazem em um tempo mais acelerado, inclusive, em muitos ramos, com redução de custo para as empresas.

Chesnais (1996), enfatiza que nos anos de 1980, os aspectos do investimento externo direto têm colocado esse tipo de investimento no centro da mundialização do capital, a partir de quatro razões principais, quais sejam:

Em primeiro lugar, diferentemente do comércio exterior, o IED “não tem uma natureza de *liquidez* imediata [...] ou diferida [...]”. Não se reduz a uma transação pontual. ... Sua segunda característica é introduzir uma “dimensão intemporal” de grande importância, pois a “decisão de implantação dá origem a fluxos (produção, comércio, serviços, repatriação de lucros) que se estendem, necessariamente, por vários longos períodos”. A terceira particularidade é “implicar transferências de direitos patrimoniais e, portanto, de poder econômico, sem medida comum à simples exportação”. “Por último”, diz Bourguinat, “existe um *componente estratégico* evidente na decisão de investimento da companhia. Não somente seu horizonte é sensivelmente mais amplo, como também as motivações subjacentes são muito ricas [...] a ideia de penetração, seja para depois esvaziar os concorrentes locais, seja para ‘sugar’ as tecnologias locais, [e a produção de conhecimento em lugares além da sede da corporação mundial] faz parte desse aspecto ‘estratégico’ do investimento direto e, geralmente, está inserido num processo complexo de tentar antecipar as ações e reações dos concorrentes” (CHESNAIS, 1996a, p. 54).

Assim, a mundialização do IED, na década de 1980, inclusive a partir dos aspectos quantitativos, põem o IED como central para a mundialização do capital, que passa a desenvolver-se por uma lógica conjugada e articulada na qual, por um lado, o IED “não tem uma natureza de liquidez imediata e não se reduz a uma transação pontual, com introdução de uma “dimensão intemporal” cuja relevância está na “decisão de implantação dá origem a fluxos. Por outro, implica em transferências de direitos patrimoniais e, portanto, de poder econômico, sem medida comum à simples exportação, que se soma e se articula a um componente estratégico para a decisão de investimento da companhia, com a ideia de penetração, visando enfraquecer os concorrentes locais, se apropriando de tecnologias locais e produzir conhecimento em outros lugares, que não a sede corporação mundial.

É nesse contexto de mundialização do capital que surgem as corporações mundializadas. Trata-se, portanto, de um novo modelo de empresa. Para Silva Júnior (2017, p.161) essas corporações mundializadas apresentam-se “com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas e de gestão, assentadas em nova base produtiva, possibilitadas, neste último caso, pelas atuais tecnologias produzidas no âmbito da terceira revolução tecnológica em outro paradigma de ciência”. Nessa perspectiva, Silva Júnior (2017) fazendo alusão a Chesnais, citando Michalet, salienta que a emergência da “multinacional de novo estilo”, tem suas ações centrais pautadas por estratégia tecno-financeira:

De internacionalização baseada nos ativos intangíveis da companhia, no seu capital humano”. [especialmente, pesquisadores] E Michalet precisava: “A estratégia tecnofinanceira é o resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, passando da produção material direta para o fornecimento de serviços [educacionais em todos os níveis e modalidades, inclusive entre as estatais com financiamento do Fundo Público ou da própria corporação mundial]. [...] com isso, ela tenderá a sair do seu setor de origem e diversificar-se em modalidades totalmente originais. Sua nova força reside em sua capacidade de montar ‘operações complexas’, [que] irão

exigir a combinação de operadores vindos de horizontes muito diferentes: empresas industriais, firmas de engenharia, bancos internacionais, organismos multilaterais de financiamento. Destes, uns serão locais, outros estrangeiros, outros terão estatuto internacional (CHESNAIS, 1996a, p. 59).

Corroborando com ideia de Chesnais, para atender a lógica da mundialização da economia – e assim atender o mercado –, Silva Júnior (2017) chama atenção de que nas últimas décadas o Brasil tem alterado a legislação educacional e realizado reforma da educação superior, a partir da qual as universidades têm reconfigurado suas relações com a indústria e com o próprio governo. Nesse sentido, universidades como a UNIFESP, a UFU, a UFMG, a UFJF, a Unirio, a UFF e a UFES já deram passos bem significativos, além do fato de que o conjunto das universidades federais seguem essas diretrizes, a partir das quais propugna-se, inclusive por realização de parcerias entre as empresas ou corporações mundializadas e as universidades estatais, particularmente com os programas de pós-graduação.

Silva Júnior (2017), ressalta que a realização de tais parcerias entre as empresas e as universidades estatais configura-se como uma espécie de resultante da adequação ou subordinação das universidades estatais à mundialização da economia, uma vez que nesta fase de desenvolvimento do capital, com predominância financeira, as corporações mundializadas ou as empresas multinacionais de novo estilo apresentam uma forma de organização e estruturação, a partir das quais elas:

- 1) Atuam em nível mundial; 2) repassam aos seus fornecedores elementos da concepção e fabricação de componentes dos produtos, juntamente com *know-how* tecnológico, organizacional, gerencial, de processos de reengenharia, *know-how* de gestão de qualidade etc., guardando o *core organization* para a corporação ou empresa multinacional de novo estilo (conhecimento objetivado em favor do capital). Promovem e financiam a transformação dos fornecedores e constituem, a partir daí uma relação de parcerias que lhes proporciona vantagens, não por meio da comercialização de seus produtos, mas de seu *know-how* nas diversas áreas de trabalho, vascularizando o processo e tornando-se mais rentáveis; 3) desenvolvem parcerias com a produção científica das universidades estatais, levando consigo os resultados de pesquisas realizadas pelos pesquisadores brasileiros, financiadas pelo fundo público do país, como o que foi citado no caso da UFMG, mas o que está presente em todas as universidades estatais. Uma ‘vergonha nacional’ consiste no que ocorre no campus de Marabá da UFPA. A Vale (antiga Vale do Rio Doce) tem determinado não só a pesquisa, mas também os conteúdos curriculares das engenharias nesse campus com vistas à exploração do minério de Carajás, PA; 4) desenvolvem atividades de *rental service* (vendem serviços cuja base do conhecimento matéria-prima é de propriedade tão somente da corporação mundial, como o caso citado dos fundos educacionais no setor privado); 5) reestruturaram-se, nos anos 1980, por meio do IED, quando a economia mundial também se reestruturava; 6) estabelecem, por meio de parcerias,

compras, fusões e *joint-ventures*, redes, buscando obter vantagens em suas relações com as outras empresas, organizações e instituições governamentais e universidades (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 163).

A afirmativa anterior ao caracterizar como as transformações na atual fase do capitalismo, ou seja, mundialização da economia, na qual predomina o capital financeiro, mostra, ao mesmo tempo, que esse processo tem gerado mudanças na forma como as essas corporações mundializadas têm se organizado e se estruturado. É nessa perspectiva, inclusive do ponto de vista organizacional, estrutura e gerencial, que as universidades estatais têm sido remodeladas, justamente para se adequarem e se subordinarem aos interesses do mercado.

Nessa perspectiva, as políticas de expansão da Educação Superior no âmbito global, sobretudo em países em desenvolvimento, como o Brasil, têm sido desenvolvidas pelos diferentes governos, não como um direito social - cuja produção do conhecimento é centralmente voltada para resolver demandas geradas pela sociedade - mas como um produto ou uma mercadoria que deve ser vendida visando a geração de lucros cada vez maiores, como qualquer outra mercadoria.

Trata-se de um conjunto de mudanças a partir dos quais as empresas multinacionais de novo estilo transformam-se em eixo condutor do capital mundializado que, a partir da gestão monetária e supremacia financeira, fomenta a produção de valor. Essa relação entre as corporações mundializadas e as universidades tem implicado um papel diferente na produção de conhecimento tanto para as universidades dos países desenvolvidos quanto para os países em desenvolvimento como o Brasil. Nesse sentido, para os países desenvolvidos, as relações entre as empresas multinacionais de novo estilo e as universidades têm se dado de um modo em que nesse processo a relação segue

Adotando mediações com as empresas e com as universidades dos países centrais, a nova divisão internacional do trabalho acompanha estes movimentos. Sua rentabilidade mundial é o objetivo maior. Como já visto, as corporações buscam vantagens predominantemente nas relações com empresas e instituições nacionais, internacionais ou multilaterais (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 163-4).

Assim, mundialização da economia - com predominância financeira - esbatesse entre as corporações mundializada e as universidades uma relação em que, pela divisão de trabalho, o lucro em escala global sempre será o grande objetivo destas corporações, uma vez que as empresas multinacionais de novo estilo sempre buscam relações mais vantajosas com as instituições nacionais, inclusive com as universidades estatais. Cabe ainda que a divisão do trabalho em países centrais ou periféricos, quando se trata da produção de conhecimentos -

sobretudo nas universidades – define de forma bastante precisa o papel e o grau de importância que cada grupo de países deve desenvolver na economia mundializada.

Para os países desenvolvidos as universidades devem produzir tecnologias e conhecimentos complexos e sofisticados, aqueles que são de alto valor e representa o lucro desejado pelas corporações. Assim, as universidades desses países atenderão as “necessidades” das corporações e, dessa forma, terão importância igualmente central no cenário econômico mundial. Dessa maneira, na mundialização da economia com predominância financeira os chamados países centrais têm e terão universidades com importância também central, e assim manterão a importância e hegemonia na econômica mundial.

Quanto aos países em desenvolvimento, na mundialização da economia, suas as universidades devem limitar-se a produção do chamado conhecimento matéria-prima, isto é, um conhecimento com baixa sofisticação e com pouco valor agregado. Desse modo, os países em desenvolvimento em nível econômico mundial seriam considerados países de segunda categoria e suas universidades também serão tidas como de segunda categoria. Entretanto, mundialização da economia com predominância financeira os países centrais devem dispor das universidades de ponta, enquanto os países em desenvolvimento deverão sujeitar-se a universidades de segunda categoria. E assim se mantém o *status quo* e se perpetua a dominação dos países centrais sobre todos os outros países. Essa tem sido a lógica que tem guiado e fomentado as políticas de expansão da Educação Superior no Brasil, particularmente a partir dos anos de 1990, sobre a qual trataremos na subseção 4.1.

3.3 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A partir dos anos de 1970, a ordem econômica dos países tem ganhado novos contornos sob a perspectiva mundialização financeira do capital. Tal fato tem implicado em mudanças nas universidades em âmbito mundial. Isso ocorre porque nesta atual fase do capitalismo, expressa fortemente em certa medida pelo advento do conhecimento científico e da tecnologia, a produção do valor e do lucro se dá com grande força pelo conhecimento sofisticado que agrega valor à mercadoria e maximiza o lucro.

Desse modo, a produção de tecnologia de ponta e de conhecimento científico, ambos produzidos enormemente nas universidades, conferem a estas instituições uma nova centralidade na mundialização da economia com predominância do capital financeiro. desse modo, as universidades, na medida em que produzem tecnologia e conhecimentos complexos,

passam a ter importância central para o capital justamente porque esses conhecimentos sofisticados aumentam o lucro das empresas multinacionais de novo estilo ou as chamadas corporações mundializadas.

Assim, no contexto da mundialização da economia com predominância do capital financeiro, os organismos internacionais como BM e FMI definem uma ordem econômica com uma espécie de divisão internacional do trabalho em que os países centrais ocupam posição de destaque na economia, cabendo aos países periféricos papel secundário.

Trata-se de uma estratégia que acaba por perpetuar os países centrais e suas corporações mundiais como os “donos do mundo”, sob liderança dos Estados Unidos da América (EUA), enquanto que aos países periféricos seria destinado um papel eterno de coadjuvante na economia mundial, sendo condenados, por um lado, a importar ou comprar dos países centrais tecnologia de ponta, produtos e mercadorias de grande valor agregado, garantindo aos países centrais um lucro maximizado. Por outro, os países periféricos limitar-se-iam a condição de meros exportadores (para os países centrais) de matéria-prima que seriam vendidas por um preço de baixo valor para que os países desenvolvidos, os quais os transformam em produtos sofisticados e os vendem por um alto valor, inclusive para os países periféricos, garantindo dessa forma maior lucro para os países centrais e suas corporações mundiais, de modo a manter os países centrais no comando da economia mundial.

Dessa maneira, os organismos internacionais impulsionaram a remodelagem da economia a partir da sua mundialização com predominância do capital financeiro para garantir os países centrais no comando da economia, buscando assegurar aos grandes conglomerados empresariais desses países condições para viabilizar e maximizar os lucros, a partir da divisão internacional do trabalho e das contrarreformas dos estados nação no mundo.

Destaca-se, que para viabilização de tal intento, assim como os organismos internacionais supracitados definiram uma divisão do trabalho para os países centrais ou periféricos, do mesmo modo estes organismos fizeram ao definirem a chamada nova divisão do trabalho acadêmico, a qual propugna que as universidades dos países centrais devem desenvolver tecnologia de ponta e produzir conhecimento sofisticado, enquanto que as universidades dos países periféricos devem desenvolver o chamado de conhecimento matéria-prima, portanto de baixa sofisticação.

Desse modo, os países centrais teriam as universidades de primeira linha, enquanto que os países periféricos teriam apenas as universidades de segunda categoria. Ressalta-se que, embora os movimentos sociais, sindicais e parte significativa da sociedade

civil tenha oferecido resistência a essas políticas educacionais, no geral, elas têm sido implementadas nos países periféricos, como é o caso do Brasil.

Neste sentido, o desafio de compreender o processo de expansão da UNIFAP no contexto da Educação Superior federal no Brasil, passa necessariamente por igualmente compreender como as transformações ocorridas na estrutura produtivas, especialmente a partir dos anos de 1990, têm sido determinantes para que organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), formularem diversos documentos induzindo um conjunto de mudanças para a educação superior dos países em desenvolvimento, de modo que este nível de educação se adeque, quase que exclusivamente, aos interesses do grande capital. Nessa perspectiva entende-se que

As políticas de expansão para o ensino superior seguem, na atualidade, uma tendência global. Elas se originam e são sistematizadas por meio de documentos e declarações oriundos dos organismos internacionais. Implementadas com aquiescência dos governos nacionais, tais políticas contribuíram, significativamente, para a formatação de um novo sistema de educação superior. Nessa nova conformação, as universidades vêm perdendo espaço enquanto forma de organização para a oferta do ensino superior e vão surgindo outros formatos de instituições que diferem em funções e objetivos, permitindo a expansão dos sistemas em instituições voltadas essencialmente para o ensino, viabilizando um modelo de educação superior marcado pela flexibilização, pela diversificação institucional e pela preponderância do privado sobre o público. Nesse novo cenário há uma reorientação de credos que até a década de 1990 balizavam as políticas para o setor, entre eles o de que a educação superior deveria ser um direito e que o Estado deveria ser o grande provedor da educação (CABRAL NETO & CASTRO, 2011, p. 35).

O excerto anterior traz vários aspectos que permeiam o processo de expansão da Educação Superior, dentre os quais figuram: a oferta da Educação Superior com formatos de instituições que diferem em funções e objetivos, modelo de educação superior com preponderância do privado sobre o público, o qual é marcado pela flexibilização. Sem prejuízo às análises dos demais aspectos, é justamente este último item, o da flexibilização, que expressa fortemente um conjunto de entendimentos que justificam, não apenas a compreensão do processo de expansão da Educação Superior, mas também como essa expansão impactou o trabalho docente. Portanto, para compreender as mudanças nas universidades ou nas políticas de expansão da Educação Superior, em nível global ou nacional, se faz igualmente necessário compreender as mudanças macroeconômicas nas quais as universidades estão inseridas. E é nesse sentido que discutiremos a seguir o processo expansão de Educação Superior nas universidades.

3.4 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES

O processo de expansão das políticas de Educação Superior no Brasil, particularmente nas universidades federais brasileiras no contexto da mundialização da economia ganhou novas configurações se intensificou a partir dos meados dos anos de 1990. Nesse contexto, o Estado brasileiro iniciou e promoveu a contrarreforma do Estado brasileiro sob a perspectiva do estado neoliberal. Essa adesão ao estado mínimo é fortemente expressada tanto na concepção de estado quanto no conjunto de legislações e políticas públicas que dele derivam.

Nesse sentido, o Estado brasileiro promoveu diversas mudanças no ordenamento jurídico pátrio, de modo a regular a educação brasileira, sobretudo a Educação Superior, para adequar esse nível de educação aos interesses do mercado, merecendo destaque a criação da lei 9394/1996, com viés fortemente neoliberal, a partir da qual facilitou-se e ampliou-se a criação de instituições de Educação Superior, com forte destaque para o crescimento no setor privado.

O processo de expansão da Educação Superior brasileira, sobretudo nas duas últimas décadas, foi impulsionado por diferentes ações ou programas. Merecem destaque Programa de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Na perspectiva dessa pesquisa cujo objeto a política de expansão da educação superior nas universidades federais, com recorte para o *campus* Santana da UNIFAP, dentre os programas acima mencionados será explorado de forma mais significativa o REUNI, exatamente por se tratar um programa que contempla a expansão da Educação Superior no âmbito das universidades federais brasileiras.

Ao desenvolver estudos sobre a expansão e privatização da Educação Superior no Brasil Gomes (2016) faz uma breve caracterização acerca dos quatro períodos políticos em que ela se desenvolve, quais sejam: regime civil-militar, de 1964 - 1984; transição conservadora-democrática, 1984 - 1994; neoliberal-conservador, de 1995 - 2002; e neoliberal-popular, de 2003 - 2014.

O período civil-militar estabeleceu de forma autoritária um conjunto de medidas e reforma que permitiu aos ditadores a realização de uma política educacional sobretudo a partir da reforma universitária de 1968 e da lei de diretrizes e bases de 1971 (CUNHA, GOMES, 2016). Nesse período a educação brasileira, particularmente a educação superior, pautou-se

pelo paradigma altamente burocrático e centralizador cuja inspiração teórica e ideológica derivam do pensamento tecnicista e do capital humano, além de forte viés nacional desenvolvimentista.

3.5 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES NOS DIFERENTES PERÍODOS E OS APARATOS NORMATIVOS

As políticas de expansão da Educação Superior, tal como sintetizado na subseção 2.4, já passou por períodos que vão desde regime civil-militar ao neoliberal-popular. Em cada um desses períodos é possível evidenciar um conjunto de leis que normatizam esse nível de educação. De acordo com Gomes (2016), o regime civil-militar o governo criou e implantou a Lei nº 5.540 de 1968. Essa Lei, além de trazer divisão entre público e privado na Educação Superior, alinhou a Educação Superior brasileira ao modelo dos Estados Unidos da América. Assim, a reforma universitária tornou evidente o seu objetivo central de racionalizar e modernizar a Educação Superior para atender as demandas da economia que se diversificava e ampliava o setor de serviços. Portanto, as políticas de expansão da Educação Superior no regime civil-militar já evidenciavam uma educação totalmente subordinada aos interesses e demandas do mercado.

Gomes (2016) ainda ressaltar que a reforma universitária de 1968 aboliu o sistema de cátedra, criou a estrutura de departamentos, institucionalizou-se a carreira acadêmica e um conjunto de outras mudanças, com efeitos paradoxais, de modo que parte desse desenho institucional permanece até hoje na organização da Educação Superior brasileira, ainda que algumas coisas tenham sido alteradas a partir da aprovação da Lei 9394/1996.

Quanto ao período de transição conservadora-democrática (1984-1994), esse ocorreu de forma negociada, lenta e gradual. Foi o período marcado por movimentos sociais como as Diretas Já, pela eleição indireta do primeiro presidente civil e pela criação e promulgação da Constituição Federal de 1988, também chamada de constituição cidadã, a qual deu origem e/ou consolidou diversos direitos sociais e educacionais, como o direito a Educação Superior.

A transição conservadora-democrática, especialmente a partir da ascensão de outro, em 1991, lançou as bases para implantação do Plano Real no País, criando condições políticas favoráveis à eleição de FHC, em 1994, o qual assumiria a presidência no ano seguinte. Esse período caracterizou-se como um momento de significativas dificuldades para

a Educação Superior, cujas matrículas nesse nível de ensino apresentaram baixos crescimentos. (GOMES, 2016).

No período neoliberal-conservador, cujo marco temporal vai de 1995 até 2002 é caracterizado pela chamada contrarreforma do estado brasileiro. Foi o período em que o então presidente leva o País a adotar o estado mínimo ou neoliberal, em que um de seus ministros, Bresser-Pereira, defendia uma concepção de Estado, a partir de quatro setores dentro do Estado: o núcleo estratégico do Estado, as atividades exclusivas do Estado, os serviços não exclusivos ou competitivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

Na perspectiva do que defendia Pereira, dentre os chamados serviços não exclusivos ou competitivos do Estado, entra inclusive a educação. Tal compreensão funcionaria como um divisor de água, a partir do qual se teria um conjunto de implicações para a Educação Superior no País, que passou a ser subordinada aos interesses do mercado, fato que é perceptível com o fomento de políticas de expansão desse nível de educação com maior aumento no setor privado.

Para Gomes (2016), o período neoliberal-conservador gerou mudanças profundas *habitus* acadêmico, sobretudo com o regime de regulação do trabalho docente na medida em que articulou avaliação, competitividade e financiamento a partir de uma transformação radical que converte a Educação Superior em objeto de trocas, ou uma mercadoria cujo o fim é o lucro, atendendo assim os interesses insaciáveis do mercado da Educação Superior no Brasil.

É no período neoliberal –conservador que estado brasileiro institui a Lei 9.364/1996 e, em certa medida, a partir desse instrumento normativo duas ações se tornam amplamente perceptíveis, quais sejam: o processo de expansão desse nível de educação cresce significativamente e essa expansão ocorre em patamares muito maiores no setor privado que no público. Desse modo, pode-se dizer que a Lei 9.364/1996 foi uma ferramenta jurídica fundamental para viabilização desse modelo de expansão que, além de crescer no período subsequente, trouxe implicações trabalho docente tanto para os setores privado quanto no público.

No caso do setor público, particularmente nas universidades federais, nesse período também se adotou algumas medidas que impactaram na expansão da Educação Superior das universidades federais, uma delas foi a criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) que por um lado, implicou na alteração do trabalho docente, intensificando o fazer laboral de tais profissionais; por outro aumentou o número de matrículas cuja razão docente/aluno salta de 9,0 e, 1994 para 10,4 em 1999. Outra medida no que tange a expansão

da educação superior no Brasil foi a criação, em 2001, do Programa de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o qual se destinava aos estudantes deste nível de ensino regularmente matriculados em instituições com finalidades lucrativas (GOMES, 2016).

Concernente ao período neoliberal-popular, este compreende os dois governos de esquerda, entre os anos 2003 e 2014. Trata-se de um período caracterizado por continuidades e relativas rupturas com o neoliberal-conservador (GOMES, 2016). Embora o neoliberal-popular tenha mantido a essência do período anterior, inclusive subordinando esse nível de educação aos interesses do capital, fomentando políticas de expansão com maior crescimento no setor privado, a criação de novas universidades federais, de novos cursos, de novos campi, inclusive com o processo de interiorização das IFES, ou mesmo o número de matrículas no neoliberal-popular é muito superior quando comparado ao neoliberal-conservado.

Dentre as principais iniciativas, fomentadas pelo Estado brasileiro, visando à expansão da Educação Superior brasileira, particularmente nas IFES neste período destacam-se: o Programa de Expansão da Educação Superior das IFES, O Processo de Integração de Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A caracterização sobre os quatro períodos políticos de expansão da Educação Superior no Brasil e sobre como eles são desenvolvidos interessa a este estudo, sobretudo porque o último período (neoliberal-popular) contempla por um lado, os principais programas de Expansão de nível de educação, como o REUNI, por exemplo; e por outro, igualmente contempla o recorte temporal desta pesquisa compreendido de 2006 a 2016. Trata-se do período de criação do *campus* Santana da UNIFAP. Desse modo, compreender o processo de criação do referido Campus, pressupõem também conhecer as políticas de expansão da Educação Superior no contexto em que ele foi criado, e, nesse caso, particularmente o REUNI.

O REUNI foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo a ampliação do acesso e permanência na educação superior na graduação, otimizando a estrutura física e dos recursos humanos já existentes nas Instituições Federais. Segundo Mancebo (2017) este programa apresentava um contrato de gestão, entre as universidades e o MEC, a partir do qual uma parte significativa do financiamento ficava condicionada a execução das metas pelas referidas IES, tais como a expansão de vagas discentes e reestruturação do projeto político-pedagógico. Ainda sobre o REUNI, a autora afirma que o programa supracitado apresenta os seguintes objetivos:

Aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do uso da educação à distância, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; criar um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%; e estimular a mobilidade estudantil entre instituições de ensino(MANCEBO, 2017, p. 108).

Além dos objetivos mencionados por Mancebo, o REUNI também visava a reorganização das universidades federais considerando o currículo trabalho docente, carreira estudantil e relação aluno docente, alterando assim significativamente a relação de trabalho no âmbito das universidades federais, com sobrecarga de trabalho aos docentes e técnicos-administrativos. Não obstante o discurso oficial do governo, na época, justificasse o referido programa como uma medida voltada à democratização e ampliação do acesso ao Ensino Superior, O REUNI precisa ser entendido para além de políticas de financiamento e acesso, isto é, deve também ser entendido como contrato de gestão desse nível de educação. Nesse sentido, Mota Júnior(2016) enfatiza que:

O REUNI não pode ser resumido à condição de ‘política de financiamento’ ou mesmo de ‘acesso’ como classifica o governo, pois há também um impacto sobre a própria ‘gestão’ enquanto dimensão fundamental das políticas educacionais para o ensino superior, uma vez que o REUNI implanta os contratos de gestão como nova prática nas IES públicas, o que por sua vez implica no trabalho docente, na arquitetura acadêmica das universidades federais, configurando-se assim numa política pública de múltiplas repercussões e dimensões. (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 199).

Além da ideia de democratização e ampliação do acesso ao Ensino Superior já propagada pelo governo, o REUNI ao implantar o chamado contrato de gestão, materializa nas universidades federais uma lógica de gerenciamento que, embora aplicada a instituições públicas, tem na sua gênese uma natureza centralmente voltada para a obediência de documentos de organismos internacionais como o BM e UNESCO, os quais induzem que as políticas de Educação Superior estejam subordinadas aos interesses do mercado. Nessa perspectiva, Chaves (2008), ao falar da contrarreforma do Estado e da Educação Superior brasileira implantadas a partir das orientações dessas agências multilaterais, ressalta que:

As diretrizes emanadas por essas agências, em especial o Banco Mundial e a UNESCO, para a educação superior têm como eixo central a ampliação da oferta desse nível de ensino por meio da redução de custos, da intensificação do processo de privatização via contrato de gestão, da flexibilização das instituições e do aumento da intensificação e precarização do trabalho docente (CHAVES, 2008, p. 68).

Nesse sentido, nota-se que as políticas de expansão da Educação Superior impliquem em condições precárias de trabalho e a intensificação de trabalho docente, para desfocar os seus reais objetivos, ou seja, o fomento de uma educação subordinada às demandas e interesses do mercado visando o lucro, o discurso dos governos quando da implementação de tais políticas, enfatizam a chamada eficiência na gestão, fazer mais com menos entre outros. Nesse sentido Mota Júnior (2016) afirma que:

O governo, por meio do Plano REUNI, pretendia impor uma elevação da ordem de 100% no número de ingressantes com o aporte de recursos de 20% a mais do orçamento original para as IES que aderirem, isto significa que o objetivo traçado foi o de ampliar o número de alunos nas IFE sem a correspondente ampliação da estrutura física e de recursos humanos, ratificando a lógica da expansão com precarização, justificada pelo argumento da suposta 'ociosidade' da força de trabalho e da infraestrutura das Universidades (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 200).

O REUNI de fato elevou o número de matrículas, contudo, esse crescimento não ocorreu com igual proporção no que concerne aos recursos, o que implicou em uma expansão precarizada, na qual as condições de trabalho docente não apenas eram inadequadas, inclusive, em muitos casos, com estrutura física sem as mínimas condições, como também se intensificou o trabalho desses profissionais.

Araújo; Camargo e Silva (2017), ao analisarem as políticas de expansão da educação superior da rede federal, a partir dos novos formatos institucionais e acadêmicos presentes no Brasil, identificam que o processo de expansão da Educação Superior no Brasil, considerando a criação das universidades federais, entre os anos de 2003 a 2014, enfatizam que a expansão da educação superior na rede federal vem ocorrendo em um contexto de restrições orçamentárias como consequência da política da austeridade monetária e fiscal como medida adotada para a superação das crises pelas quais atravessa o capitalismo mundial.

Nesse sentido, mesmo com o processo de expansão da educação Superior ocorrendo em um contexto de ajuste fiscal, no período de 2003 a 2014 foram criadas dezoito universidades federais, sendo estas criações vinculadas ao REUNI (ARAÚJO; CAMARGO; SILVA, 2017). Ainda sobre estas universidades os autores situam as suas localizações regionais, sendo 6 no Nordeste, 5 no Sul, Sudeste 4, Norte 2 e finalmente o Centro-Oeste com apenas 1 universidade.

Para Araújo, Camargo e Silva (2017) o Governo do Brasil fomentou um processo de expansão das políticas de Educação Superior com um duplo propósito: manteve o crescimento do setor privado e redirecionou parcialmente os recursos para o setor público

federal através de programas como REUNI e UAB, Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e do Decreto 5.205 que regulamentava das parcerias entre as universidades federais e fundações de direito privado, visando inclusive a capitação de recursos.

A partir de 2010, o governo brasileiro, além de estimular a utilização do Exame Nacional do Médio (ENEM) como forma de acesso à Educação Superior nas universidades federais. Outra medida fomentada por este governo visando a ampliação do acesso a este nível de educação foi a aprovação e adoção das chamadas de políticas afirmativas para as instituições federais, o que possibilitou o acesso às IFES de segmentos sociais que historicamente foram excluídos da Educação Superior no Brasil.

Para Mancebo (2017) as IES têm sido impactadas significativamente por três projetos, a saber: o REUNI, o incentivo à educação a distância e a reestruturação do ensino profissional e tecnológico. No período de 1995 a 2014, o REUNI é o maior projeto de expansão da Educação Superior. Desde de a sua criação em 2007 até 2014, este projeto aumentou cerca de 76% o número de matrículas presenciais nas universidades federais. Quanto à Educação a distância, esta tem alavancado a expansão desse nível de ensino. O número de matrículas em EaD saltou de 1.682, em 2000, para 1.341.842 em 2014. Trata-se de um crescimento exponencial, uma vez que em 2000 a EaD representava apenas 00,6% do total de matrículas, sendo que 2014 esse número sobe para 17%. Concerne à educação profissional e tecnológica, esta sofreu significativas mudanças particularmente no governo Lula. Em 2014, as matrículas na graduação presencial já ultrapassavam os 11% do total de matrículas da rede federal (MANCEBO, 2017).

A partir dos dados apresentados por Mancebo (20017) fica evidenciado que as políticas de expansão nas IES, a qual tem sido, em grande medida, fomentada por programas como o REUNI, pelo aumento da educação a distância e pela reestruturação do ensino profissional e tecnológico tem aumentado o acesso da população brasileira a esse nível de educação. Esses aumentos são notórios tanto em cursos quanto a partir das matrículas, seja modalidade à distância ou na presencial.

Embora esse aumento na oferta desse nível de educação seja perceptível em termos quantitativos, o mesmo não se pode dizer em termos qualitativo, uma vez que as situações sob as quais essa expansão tem se desenvolvido não parecem ter apresentado às condições adequadas para uma boa realização das atividades acadêmicas. Em muitos casos, essa expansão tem se dado condições laborais adversa, em espaços acadêmicos bastantes

precarizados. Nesse sentido, ao discutir sobre como o REUNI tem implicado a precarização Lima (2009) afirma que:

A precarização da formação ocorre através do atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão” indicadas no decreto, através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação, a dinâmica de contratação de professores nas universidades está pautada no “banco de professores equivalentes”, precarizando ainda mais as condições de trabalho docente. Desta forma, o REUNI e o Banco de professor equivalente alteram substantivamente o sentido das universidades federais, transfigurando suas funções sociais, reduzidas às atividades de uma “universidade de ensino”, baseada no modelo neoprofissional, heterônomo e competitivo (LIMA, 2009, p. 147).

Essa precarização tem sido uma realidade que atravessa os diferentes períodos da expansão da educação Superior no Brasil, sendo o REUNI um grande expoente desse tipo de expansão na educação superior brasileira.

No período neoliberal-popular foi mantido algumas políticas do período neoliberal-conservador, porém ressignificando-as, atribuindo a elas uma conotação mais popular. É o que chamo ruptura continuada. Fato que fica evidenciado com a criação de aparatos normativos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual foi estabelecido pela MP 213/2004 e institucionalizado pela Lei 11.096/2005. (GOMES, 2016). O Prouni tem como objetivo conceder bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação de instituições privadas para estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas. Assim como o Prouni, nesse período deu-se continuidade ao FIES, o que tem fomentado, cada vez mais, um significativo crescimento no número de matrículas, particularmente no setor privado.

O PROUNI se configura como um programa do Governo Federal “[...] destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2005, p. 1).

O FIES foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Sendo que sua redação foi alterada, mais recentemente, pela Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017, a qual destaca, em seu Art. 1º: “É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à

concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2017, p. 1).

Ambos os instrumentos normativos apresentam características próprias, mas que se vinculam ao processo de expansão da educação superior no Brasil, porém, cada política com suas particularidades. A primeira destinada à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais. A segunda destinada à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, porém, ambas representam a materialização do processo de expansão na educação superior brasileira por outras vias que extrapolam a oferta educativa nas instituições públicas de ensino.

Nessa prerrogativa de discussão, Azevedo (2016), ao analisar a expansão privado-mercantil e a transnacionalização do ensino superior no Brasil, a partir dos efeitos do capitalismo acadêmico sem riscos, evidencia que:

[...] Tomando somente esses dois programas como amostra (PROUNI e FIES), pode-se perceber que há um vigoroso processo de mercadorização, privatização e financeirização no campo da educação superior no Brasil. Para ilustrar o que significam estes programas federais nos demonstrativos contábeis dos grupos educacionais privados, listados ou não em bolsas de valores no País ou no exterior, entre 2011 e 2014, cerca de R\$ 24 Bilhões foram destinadas a estas empresas a título específico de financiamento de anuidades escolares (AZEVEDO, 2016, p. 71).

Desse modo, é possível observar que coexiste um processo de transformação nas relações que configuram a educação superior no Brasil, particularmente com as ações vinculadas ao PROUNI e FIES em que fomentaram, no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, ações de mercadorização, privatização e financeirização da educação superior – tal como elucidado na ideia anterior.

Desse modo, observa-se que atrelado ao processo de expansão da educação superior há novos eventos, como: mercadorização, privatização etc., que se consolidam nesse contexto, em que a educação é posta de modo ressignificado no que tange à sua função social. Dessa maneira, o que era pra constituir-se como direito social, passa a se consolidar sob a base de relações capitalistas de compra e venda, objetivando não a promoção do saber crítico, autônomo e reflexivo daqueles que à usufruem, mas, sobretudo, o lucro por parte dos grandes grupos detentores da massificação de cursos e matrículas nas IES privadas no Brasil (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

No tocante dessa discussão, é válido mencionar que:

[...] Nos últimos 15 anos, se, por um lado, implementou-se a expansão significativa de instituições federais – universidades e institutos – além de outros programas complementares, por outro, como já visto, desde a CF 88, A LDB e vários decretos, define-se e se implementa, no âmbito do mesmo Estado, a educação superior como a mercadoria e as IES como empresas similares a empresas mercantis, além de por meio de programas como o PROUNI e o FIES, criarem-se as condições institucionais para a dinamização das virtualidades do mercado educacional (SGUISSARDI, 2016, p. 31-2).

Assim sendo, considera-se que a materialidade desse processo é, sobretudo, danoso para a educação superior brasileira, pois implica em na essência das relações que se constituem objetivamente no campo da educação superior, bem como refuncionaliza as IES e a própria educação, enfraquecendo processo de lutas e resistência que, outrora, geraram a garantia do direito à educação pública e de qualidade no Brasil. Implica, portanto, em perdas dos direitos sociais e na consolidação de um processo ideológico de perceber a totalidade educacional não como um direito, porém, como um produto, especialmente propagado no âmbito da educação superior brasileira.

Quanto aos dados da Educação superior em termos de matrículas brutas (MB) e taxa de crescimento (TC) nesses quatro períodos, Gomes, com bases no INEP, 1984, 1994, 1995, 2002, 2003, 2012; IBGE, 1974 e Cunha, 2007, aponta a seguinte taxa de expansão: período civil-miliar foi de 49,3%, MB brutas. Em termos absolutos cresceu 882,9%, saltando de 142.386, em 1964, para 1.399.539 matrículas, em 1984; Período de Transição Conservadora-democrática (1985-1994) a taxa de expansão foi de apenas 21,4% em MB. Em termos absolutos saiu de 1.367.609, em 1985, para 1.661.034, em 1994, com um aumento de 261.495 matrículas; já no Período Neoliberal-Conservador a taxa de expansão foi de 97,8% MB, com um salto de 1.759.703, em 1995, para 3.479.913 MB em 2002; quanto ao Período Neoliberal-Popular, este apresentou uma taxa de expansão de 81,1%. Um crescimento que saltou de 3.887.022 MB, em 2003, para 7.037.688 em 2012, com cerca de 3.150.666 novos estudantes acessando a Educação Superior neste último período.

Esse crescimento no processo de expansão da Educação Superior na rede federal reflete uma política de expansão da educação superior brasileira, que a partir da contrarreforma do Estado, tem evidenciado um conjunto de implicações para o trabalho docente no Brasil, tema que será tratado de forma mais aprofundada na quarta seção deste trabalho.

4 AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTRARREFORMA DO ESTADO E O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

A presente seção tem por objetivo discutir sobre as políticas de expansão da educação superior brasileira na contrarreforma do Estado, evidenciando suas consequências para o trabalho docente no Brasil. Para tanto, discute-se, inicialmente, acerca da expansão da educação superior brasileira sob a égide das ações de contrarreforma do Estado. Posteriormente, trata-se do conjunto de implicações que contribuem, de modo significativo, para os processos de precarização e intensificação do trabalho docente na atualidade. Destaca-se que o contexto que se relaciona a tais processos se volta diretamente para a expansão da educação superior brasileira e para a manutenção da hegemonia do capital, em resposta a sua última grande Crise, na década de 1970 (MÉSZÁROS, 2011).

Para Silva Júnior (2017), o processo de expansão da Educação Superior no contexto da economia mundializada vincula-se ao papel que esses países têm na economia, com proporcional definição para as universidades. Assim os países centrais devem ter universidades voltadas para a produção de tecnologia de ponta e conhecimentos de última geração, enquanto que os países periféricos devem dispor de universidades que produzem o conhecimento chamado matéria-prima, perpetuando-se assim a hegemonia dos países centrais na economia.

Há um amplo entendimento nas literaturas que por um lado o processo de expansão vem ocorrendo; por outro, essa expansão tem se dado em condições inadequadas, inclusive com precarização e intensificação do trabalho docente. Essa questão na UNIFAP é o que o resultado desta investigação poderá ou não confirmar.

4.1 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA CONTRARREFORMA DO ESTADO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

As políticas educacionais direcionadas a catalisar os eventos que favorecem o processo de expansão da educação superior no Brasil, representam potencialmente ações da hegemonia¹ do capital por sobre o setor educacional brasileiro (SGUISSARDI, 2008). Nesse

¹ As ações de hegemonia representam a manutenção do *status quo* do capital frente às políticas públicas sociais, assim como representa o direcionamento atual de tais políticas, de modo que a hegemonia tende a buscar o domínio social, geográfico, político, cultural e educacional, a fim de apresentar respostas que atendam às necessidade de reprodução do capital e sua produção de mais-

aspecto, torna-se importante sinalizar que os processos advindos da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) e da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), conforme tratado na seção anterior, explicitam o tempo histórico que demarcam o aprofundamento dessas ações que direcionam o campo educacional para o âmbito de políticas que atendam às necessidades do capital (FRIGOTTO, 2000). Assim, a presente subseção tem por objetivo tratar sobre a expansão da educação superior brasileira na contrarreforma do Estado, observando e discutindo as implicações desse processo para o trabalho docente.

Importante salientar as ações de mudanças que ocorreram por sobre toda a estrutura social, de modo que os processos de reconfiguração do capital, alicerçado sob a base da reestruturação produtiva propuseram mudanças significativas por sobre todo o conjunto social, cultural, econômico e especialmente o educacional.

Sob esta perspectiva de mudanças nas relações constituídas em sociedade, particularmente com o advento da crise do capital na década de 1970 (MESZÁROS, 2011) e da atual fase do modelo econômico vigente, observa-se que

[...] o processo de reconfiguração do capital – a reestruturação produtiva e a recomposição das taxas de lucro – se dá através desse processo histórico em que o capitalismo apropria-se, de forma crescente, dos setores ainda não dominados inteiramente por sua lógica reprodutiva, a saber, da esfera estatal de interesses públicos cujo veículo são as políticas sociais (MINTO, 2006, p. 219).

Assim sendo, nota-se consequências desastrosas ligadas a esse processo de mudança na organicidade estrutural da sociedade, em que o capital passa a se apropriar, através de um conjunto de ações articuladas (HARVEY, 2011), dos setores sociais outrora não dominados, passando a vigorar suas prerrogativas e ideologias por sobre as esferas sociais. assim, alinha-se as ações sociais para os ditames apregoados pelo mercado, gerando competição, exacerbação das relações de compra e venda, constituições de relações que, a princípio, podem até caracterizar ações desumanas ou expressar a perda parcial subjetiva de humanidade.

A partir desse contexto, torna-se significativo mencionar que o processo de expansão da educação superior demonstra com clareza estes eventos, de maneira que as ações do Estado brasileiro contribuíram e contribuem para a perpetuação desse processo que focaliza a educação superior e suas especificidades para o atendimento das necessidades do capital.

Nesse sentido, é importante que se trate do processo de expansão da Educação Superior brasileira, sem perder de vista o contexto e o conjunto de mediações que se concretizam nesse processo, além de evidenciar suas consequências e implicações para o trabalho docente, conforme busca-se nesta seção.

As ações do Estado brasileiro, portanto, apontaram ao longo da década de 1990, um processo de reestruturação político-social, bem como sinalizaram a quem de fato, as políticas públicas implementadas ao longo daquele período, iriam atender, no caso, aos anseios do capital (BEHRING, 2008). Tal atitude, de maneira substancial, se configura como a representação do processo de Reforma do Aparelho do Estado o qual intervém de maneira direta no conjunto de políticas públicas e serviços fundamentais as quais são construídas no âmbito social.

Com base nesse processo, observou-se que havia o interesse político-social pela consolidação de um projeto educacional vinculado parcialmente aos anseios do povo, materializado a partir da promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, afirmada na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996). Diante destes eventos que atenuaram as relações constituídas no âmbito da política educacional brasileira e que consubstanciaram para a existência de um projeto neoliberal, burguês, hegemônico e que primavam pelo atendimento ao capital, torna-se importante destacar que, nesse cenário, a:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de capacitação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 44).

Dessa maneira, é preciso considerar que tais perspectivas – concebidas como ferramentas que escamotearam e escamoteiam a essência social das ações configuradas pelas reformas que o Estado cria e implementa – fundamentaram a análise e a consolidação argumentativa de diversos setores da sociedade, em que, a partir do direcionamento de organismos multilaterais e de reuniões internacionais que ocorreram na década de 1990, foi possível perceber a materialização das ideologias e estratégias as quais vinculavam a Educação às necessidades do capital e dos ordenamentos globais propagados pelo neoliberalismo.

Behring (2008, p. 129), destaca que “o neoliberalismo em nível mundial se configura como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contrarreforma do Estado.” Revela-se, portanto, como uma ação da materialização da hegemonia burguesa no processo de “reformas” do Estado.

Um sinal de que dessa consolidação, em âmbito brasileiro, ocorreu a partir da criação do Ministério da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), em 1995, que ocasiona em processos de redefinição do papel do Estado. Cabe destacar que tais ações se fundamentam em um discurso de desenvolvimento social e educacional para o país, o que camufla a essência das ações e das políticas públicas implementadas a partir desse período.

Sob esta prerrogativa de constituição histórica, é importante destacar alguns fundamentos que se vinculam ao presente tema e que foram propostos pelo próprio articulador da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, no caso, Luis Carlos Bresser-Pereira, este que foi ministro do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995/1998). Nesse caso, segundo suas prerrogativas políticas enquanto ministro, considerou que:

A reforma Gerencial nasceu da pressão por **maior eficiência** ou **menores custos** que se seguiu à transformação do Estado Democrático Liberal em Estado Democrático Social. Por outro lado, ao significar, do ponto de vista administrativo, a transição do Estado Burocrático para o Estado Gerencial [...] (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 116, grifos nossos).

Assim sendo, tais elementos se configuram como os pilares que impulsionaram a reforma Gerencial do Estado brasileiro, de maneira que a “maior eficiência” é vista como uma necessidade socioprodutiva de elevação da relação produção/tempo no conjunto de atividades as quais são desenvolvidas socialmente e, os “menores custos” se configuram na diminuição do valor monetário empregado nas diversas atividades que o Estado realiza. Trata-se, portanto, de uma exigência sociometabólica que aprofunda e remodela a essência do conjunto de atividades e serviços aos quais o Estado realiza para a sociedade.

Sob este prisma, é importante destacar que a concepção que sustenta a Reforma do Aparelho do Estado, na perspectiva conceitual de Bresser-Pereira (2010), baseia-se em quatro pilares/prerrogativas essenciais, no caso: o Estado como núcleo estratégico; a realização de atividades exclusivas do Estado; os serviços não exclusivos ou competitivos e; a produção de bens e serviços para o mercado. Implica perceber a consolidação de ações que mudam o papel do Estado como ente provedor das políticas públicas sociais e da oferta de serviços essenciais à população, de modo a promover a realização de competições na prestação de serviços e concessão dos serviços públicos para entidades privadas, fortalecendo,

assim, o processo de privatização das instituições estatais e de mudanças na promoção dos serviços para a população.

Assim sendo, importante perceber o conjunto de idealizações permeadas pela Reforma do Estado, que, em essência, configura-se como ações de contrarreforma² (BEHRING, 2008, COUTINHO, 2012), em relação ao conjunto social brasileiro.

Nessa tangente de discussão, Bianchetti (1996, p. 86), ao analisar algumas das características intrínsecas ao modelo neoliberal, destaca que nas “[...] sociedades capitalistas podem ser encontradas estratégias de promoção de políticas sociais que mantêm uma estreita relação com as necessidades de acumulação do capital”. O que demonstra, a partir do contexto e das ações apresentadas, as reais intenções colocadas diante da transformação de um “Estado Burocrático para um Estado Gerencial” – conforme os delineamentos configurados por Bresser-Pereira (2010).

Diante dessa perspectiva de fatores e ações, é válido destacar que:

Tais reformas, marcadamente no Brasil, inserem-se no bojo de um conjunto de transformações históricas que, ao alterar substancialmente as formas do processo de reprodução do capital em escala mundial, altera concomitantemente as possibilidades dos direitos sociais e da cidadania e, com eles, a da educação nesse Estado capitalista (MINTO, 2006, p. 218).

Dessa maneira, observa-se que as ações de reforma constituídas pelo Estado no Brasil, representam a materialização de um plano articulado que se relaciona às alterações que ocorreram nos processos de reprodução do capital em diversos níveis mundiais, infligindo sobre direitos, conquistas e lutas sociais e tocando, particularmente, no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras.

Sobre este aspecto, cita-se que no campo político educacional brasileiro e sob o contexto neoliberal, Bianchetti (1996) ainda contribui para a discussão ao mencionar que as fundamentações alicerçadas nesse processo estão alocadas para a formação e capacitação de pessoas, consubstanciada a partir da teoria do capital humano. Expressivo evidenciar que “essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção” (BIANCHETTI, 1996, p. 94). Nessa perspectiva, o sistema educativo deve estar intimamente articulado com o sistema

² Acredita-se que as ações implementadas pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, enfatizaram a busca por ações reformistas visando atender ao modelo econômico vigente na atualidade, no caso, o capitalismo. Diversas ações estatais foram apregoadas com o discurso de beneficiar o conjunto da população, concebidas como reformas. No entanto, suas reais intenções expressam, conforme mencionado, ações de contrarreforma, porque não buscam atender ao conjunto populacional, mas atender ao grande capital (COUTINHO, 2012; BEHRING, 2008).

produtivo. Tal ação, se configura como umas das centralidades experienciadas na década de 1990 no Brasil, configuradas no bojo das reformas neoliberais.

Tratou-se, [...], de 'reformas' orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica social vivida pelo país desde o início dos anos 1980. Reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e de outros [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 142).

Nesse sentido, observa-se o sentido real da implementação de tais reformas, bem como o seu caráter economicista e que se desvirtua das verdadeiras necessidades alocadas a sociedade brasileira, nesse caso. Nesta conjuntura social, torna-se importante evidenciar que as políticas públicas se agregam a estes eventos, reconfigurando, em essência, a sua materialidade social. Sob esta configuração social, a educação passa a ser concebida como um produto, ganhando *status* de mercadoria expressando relações de compra e venda no trato do sistema capitalista atual (SILVA JÚNIOR, 2017).

No campo da Educação Superior, acredita-se que a Reforma do Estado brasileiro, iniciada na metade dos anos 1990, tem alterado as finalidades socioeducativas desse nível educacional, pondo-a como estratégia nas agendas dos governos, enquanto parte constituinte de um reordenamento internacional que aponta a importância da educação como elemento importante para o desenvolvimento dos países, em especial os que se encontram em desenvolvimento.

Sob esta base de eventos, destaca-se as recomendações emanadas de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ambos, através de seus documentos e eventos político, direcionam perspectivas ideológicas de mudanças nos sistemas educacionais de diversos países. Percebe-se que o campo fértil para tais direcionamentos se volta, sobretudo, para o nível superior. A lógica empregada por tais organismos demonstra um processo de conformação socioeducacional às demandas do mercado, pautada, principalmente, na pressão social por "reformas" nesse nível de ensino e nas mudanças na função social das universidades, implicando diretamente sobre as funções o perfil docente (MAUÉS, 2010).

Torna-se importante destacar que o alcance das necessidades mercadológicas aplicadas ao campo educacional, parte da aplicação de diversos setores da sociedade ao atendimento do modelo produtivo consubstanciado na reestruturação produtiva, conforme evidenciado e discutido anteriormente. Cabe destacar a presença de educadores e sujeitos que

atuaram no processo de consolidação dessa conjuntura social, contribuindo para a materialização desse processo; seus papéis se configuraram como arautos da reforma (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007) ou, em uma perspectiva Gramsciana, exerceram o papel de “intelectuais orgânicos da hegemonia”.

No que tange as consequências desse novo modelo produtivo para a sociedade, temos as mudanças no mundo do trabalho e a presença marcante das relações que expressam a hegemonia neoliberal. Além disso, é possível vislumbrar eventos como: “[...] o desemprego de longa duração, a precarização das relações de trabalho, a ampliação de ofertas intermitentes, em tempo parcial, temporários, instáveis e não associados a direitos, limitam o acesso aos direitos derivados de empregos estáveis.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 133). Tais eventos, representam a dinâmica da nova organicidade produtiva, evidenciada ao longo das novas relações que se configuram na sociedade – caracterizam, portanto, um desmonte por sobre toda a conjuntura social – particularmente as que envolvem as políticas públicas educacionais.

Em relação a análise crítica dos direcionamentos dos organismos internacionais e a aplicabilidade da consolidação de “reformas” educacionais no Brasil ocorridas durante a década de 1990, têm-se um conjunto de ideias articuladas entre os eventos científicos nos ordenamentos propalados tais organismos que, sobretudo, impulsionaram as reformas no campo educacional brasileiro. Nessa perspectiva, torna-se relevante destacar que:

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma ‘nação forte’: Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 12-3).

Desse modo, considera-se que diante de tais ações, o que reverberou no campo da política educacional brasileira, encontrou materialidade existencial nas parcerias público-privado, na privatização do ensino, na política de mercantilização, na divisão de responsabilidades educacionais – retirando do Estado a figura social de agente que tem por essência a obrigação promover uma educação de qualidade ao conjunto de brasileiros e brasileiras e passando a outros atores sociais o papel de cumprir, em parcerias, a existência da promoção educacional no Brasil.

Cabe destacar que no campo da educação superior brasileira, transformações significativas foram e ainda estão sendo vivenciadas neste nível educacional, principalmente a partir dos eventos nos anos 1990, é possível observar modificações em diversos âmbitos da educação superior, quer seja na estrutura de organização educacional de curso, na estrutura física, na dinâmica das relações entre os diversos profissionais da educação e/ou mesmo nas funções e condições de trabalho que envolvem o labor docente.

Em relação as mudanças ocasionadas sob a estrutura social e organizativa das universidades brasileiras, percebe-se, com maior ênfase, políticas públicas educacionais que objetivaram implementar o processo de expansão da Educação Superior, aumento do número de oferta de matrículas, de condições objetivas para a prática do ensino, pesquisa e extensão no âmbito universitário, cursos, e novas instituições, mas, sobretudo, é evidente a expansão do ensino privado, particularmente na modalidade de Educação à Distância – conforme evidenciado nos últimos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2017).

Agregado a esse processo, tem-se a presença marcante de ações que vem consolidando o controle socioeducativo da educação superior privada no Brasil. Estas ações representam dois processos distintos, porém, interligados. Trata-se da monopolização e da oligopolização da educação superior no Brasil.

A monopolização diz respeito ao controle da educação superior privada no Brasil por “empresas educacionais” em um determinado espaço. Trata-se de lugares em que a oferta se dá a partir de uma empresa somente, ou de um grupo de empresas interligadas (SGUISSARDI, 2016). Isso representa a oferta monopolizada, o que gera, em consequência, o processo de monopolização da educação superior no Brasil.

Nesse processo de domínio/controlado, torna-se importante destacar que:

[...] A educação superior está expandindo com ampliação das IES privadas e esse crescimento se dá nos Centros Universitários e Faculdades, o que restringe a possibilidade dos alunos estarem envolvidos com a iniciação científica e o desenvolvimento da pesquisa. O Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, que regulamenta e institui as prerrogativas das categorias administrativas das IES, não há a exigência de desenvolver atividades de pesquisa nos Centros Universitários e Faculdades, categorias por meio das quais o setor privado vem expandindo. O que implica afirmar que as possibilidades de acesso à pesquisa pelos estudantes que ingressam nas IES privadas são mínimas (LIMA; MALANGE; BARBOSA, 2016, p. 225).

Assim sendo, observa-se a materialização do processo de expansão da educação superior no Brasil via oferta por instituições privadas de ensino, estas que, de acordo com sua função social, sua condição de oferta educativa cabe somente ao ensino. Destaca-se que para

estas instituições não existe a prerrogativa para a execução de atividades que envolvam a pesquisa acadêmica e projetos de extensão – diferentemente da realidade das universidades públicas brasileiras que apresentam em sua configuração educacional a oferta do ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao processo de oligopolização, esta trata de um número pequeno de “empresas educacionais” que detém o domínio e o controle em matrículas, cursos e oferta educativa, e que com o decorrer do tempo se fundem para tornarem-se maiores e mais monopolizadoras da prestação daquele “serviço”, no caso, a educação.

Sob este prisma de discussão, considera-se que a existência de um processo de metamorfose no trato com a política pública social no Brasil, particularmente em se tratando de Educação. Tal direito, sob as prerrogativas apresentadas, passa a se constituir como mais um serviço no âmbito das relações capitalista de produção. O que ocasiona na reconfiguração da função social posta para a Educação.

Nesse sentido, Sguissardi (2016), ao discutir a educação superior no Brasil, sob os aspectos privados-mercantis presentes neste nível educacional, destaca a concretização deste processo que reconfigura a função social educacional, a qual denomina de mercadorização. A educação, no trato das relações capitalistas, passa a constituir-se como um produto a ser vendido e a gerar objetivamente lucro para o conjunto das grandes empresas educacionais que monopolizam e oligopolizam a educação, particularmente a partir da implementação das políticas de expansão da educação superior no Brasil.

A partir dessas considerações, torna-se significativo evidenciar que, no processo histórico de expansão da educação superior no Brasil, percebe-se o:

[...] histórico poder de influência do setor privado na educação superior no Brasil, alia-se presentemente o poder declaradamente econômico/financeiro que a atuação de grandes grupos e a participação na bolsa de valores permitem. São, portanto, fortes indicações de um processo de **oligopolização** da educação superior em curso no Brasil, perseguindo neste setor de atividade a lógica do desenvolvimento capitalista mais amplo (MARQUES, 2013, p. 74. Grifo nosso).

Dessa maneira, observa-se o delineamento dos reais interesses em controlar e monopolizar a educação superior privada no Brasil. Trata-se de um “negócio” rentável em que grandes empresas, inclusive com participação de ações na bolsa de valores, gerenciam ações que lhes proporcionem ganhos e lucros com a oferta educacional no Brasil. A partir dessas características, considera-se, ainda, uma forte ligação das propostas educativas vinculadas aos moldes de formação humana preconizadas pelo capitalismo em seu atual

estágio de desenvolvimento – o que ressignifica a formação dos sujeitos e, conseqüentemente, tende a formar objetivamente mão de obra barata com menos perspectivas críticas de pensamento.

No intuito de dar materialidade ao processo de expansão da educação superior no Brasil, atentar-se-á para dois programas específicos (FIES E PROUNI) a fim de evidenciar suas mediações e impactos para o conjunto social e educacional brasileiro.

Em consonância com a discussão, Saviani (2010), em um de seus estudos que analisam a expansão do ensino superior no Brasil, a partir das perspectivas de mudanças e continuidades, evidencia elementos substanciais presentes no campo da educação superior brasileira e que consolidam os eventos da expansão privado-mercantil, da mercadorização atrelada a financeirização dos grandes grupos educacionais etc., eventos anteriormente apresentados (AZEVEDO, 2016).

Nesse sentido, diante desse cenário de perdas e grandes retrocessos no campo da educação superior no Brasil, evidencia-se que

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores (SAVIANI, 2010, p. 11).

Diante desses eventos, torna-se importante considerar que a educação superior no Brasil está, atualmente, configurando suas relações e objetivos-fins com direcionamentos estritamente mercadológicos, o que implica na massificação do capital internacional no âmbito das relações educativas que envolvem o ensino superior, ressignificação do processo educativo – em que a educação passa a ser concebida como produto/mercadoria (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017), assim como das políticas públicas educacionais que orientam a base da legislação e das prerrogativas existenciais no seio das instituições de ensino superior, particularmente às universidades.

Sob tal conjuntura político-social, evidencia-se um conjunto de mediações que se estabelecem no processo de expansão da educação superior no Brasil. Nesse percurso educacional, eventos contraditórios se materializam e evidenciam processos ideológicos que ressignificam a educação e o ensino superior no Brasil. Além disso, alguns eventos na base da política educacional brasileira se associam a todo o processo existencial da educação superior, implicando em sua organização política, estrutura física, relações político-acadêmicas e, sobretudo, nas relações de trabalho – seja ele administrativo ou docente.

Assim sendo, torna-se significativa ratificar que toda essa conjuntura atual age diretamente nas relações configuradas através do trabalho do professor. Conforme discutido, as políticas implementadas pelo Estado, por vezes, agem de forma dicotômica, por exemplo, expandindo o acesso à educação superior pública e substancialmente a privada, no entanto, desconsidera as condições de trabalho dos docentes que atuam nas referidas instituições, de maneira que, conforme estudos atuais, é crescente as implicações desse processo sobre tais sujeitos – quer seja nas condições precárias do exercício da função ou na intensificação das atividades laborais constituídas pelos mesmos.

Nesse aspecto, busca-se, neste momento, apresentar algumas breves considerações do processo de expansão da educação superior no Brasil sobre o trabalho docente, de modo a evidenciar algumas das mediações e subjetividades intrínsecas a expansão da educação superior e as condições atuais configuradas no trabalho dos docentes, quer seja eles universitários ou de faculdades privadas no Brasil.

Destaca-se que a reflexão sobre tais eventos é importante para se possa compreender algumas das principais problemáticas circunscritas no âmbito da política de expansão da educação superior brasileira. Ademais, favorece uma compreensão de parte da totalidade constituída nesse processo, além de evidenciar, no labor docente, aspectos que coadunam para a percepção da mudança na função social da educação no Brasil (SAVIANI, 2010; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, SILVA JÚNIOR, 2017).

A princípio, é significativa mencionar que os estudos e análises que compõem o conjunto das atividades e condições docentes, de um modo geral, tem adquire destaque em razão da centralidade que a educação tem assumida nesse tempo, evidentemente quando a colocam como elemento/ferramenta propulsora do desenvolvimento econômico, político, cultural e social dos países (MAUÉS, 2010). Sua centralidade econômica, portanto, é intimamente associada às atividades docentes desenvolvidas atualmente, de modo que formação e aprendizagem para o mercado de trabalho torna-se elemento de base nestas relações e nas mediações construídas entre o professor e o aluno presente na educação superior.

No que tange a essa discussão que associa o trabalho docente às atuais configurações presente na educação superior no Brasil, torna-se importante evidenciar que

Quando se trata do trabalho do professor da educação superior, a questão ganha contornos específicos, tendo em vista as funções que esse nível de ensino representa no crescimento de um país, na produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e econômico (MAUÉS, 2010, p. 142).

Nessa perspectiva, observa-se algumas especificidades quanto ao tratamento dado no campo político-educacional na educação superior no Brasil, evidentemente percebe-se que as funções que a educação superior representa, na atualidade, se direcionam para o desenvolvimento dos países, assim como para produção do conhecimento, de pesquisas e inovações tecnológicas associadas ao exercício da função docente, de maneira que o trabalho docente na educação superior brasileira torna-se elemento-chave para a materialização desse processo.

Além disso, outro aspecto que merece destaque e deve ser considerado nesse processo, trata-se dos fatores/elementos agregados às atividades que os docentes exercem no âmbito da educação superior e que potencializam ações que precarizam e intensificam suas atividades, que seja de maneira subjetiva – por necessidade de complementação salarial, necessidades específicas ou por razões objetivas que se vinculam a atender as demandas produtivas ressignificadas na atualidade. Dessa maneira, enfatiza-se que

Um aspecto que também deve ser destacado é o fato de os baixos salários recebidos pelos docentes colaborarem para sua cooptação a fim de que participem desses projetos privados, com o objetivo de receberem complementação salarial, por meio de bolsas, mesmo que se encontrem formalmente sob regime de dedicação exclusiva nas IFES (GREGÓRIO, 2011, p. 40).

Desse modo, percebe-se que as condições objetivas vinculadas ao trabalho docente também agem de forma a ressignificá-lo na atualidade, emergindo, portanto, problemas que fomentam a intensificação e precarização do trabalho docente. Destaca-se que o fato de muitos docentes se submeterem ao recebimento de atividades complementares maximiza o aspecto da desvalorização docente no que tange aos aspectos remuneratórios dos mesmos.

Nesse caso, em relação aos objetivos-fins do trabalho docente no âmbito da educação superior, concorda-se que “é, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências’ e da qualidade total” (SAVIANI, 2008, p. 15). Assim, percebe-se que a demanda produtiva, classificatória, seletiva, que objetiva o desenvolvimento de competências que se vinculam diretamente a lógica de mercado, exigindo mais produção/produto, mais eficiência e eficácia das ações docentes é o elemento-chave que se mostra na base desse processo que associa a educação superior e, conseqüentemente, o desenvolvimento das atividades/funções docente ao mercado.

Em consonância com a ideia apresentada, é significativo destacar que

[...] a coerção econômica é um elemento poderoso para cooptar os docentes para o empreendedorismo, obrigando-os a procurar outras fontes de renda. Para tal, o projeto burguês hegemônico utilizou sua usual sutileza que, durante anos, incorporou ao serviço público e, principalmente à categoria dos docentes das IFES um caráter individualista em seu dia a dia, no local de trabalho, por meio da meritocracia e do produtivismo, transformando os docentes em unidades empreendedoras voltadas apenas para a sua realização pessoal (GREGÓRIO, 2011, p. 40).

Dessa forma, observa-se um caráter perverso constituído no âmbito das relações docentes na educação superior brasileira, em que expressões e valores individualistas são postos, subjetivamente, como elementos cruciais para o desenvolvimento das atividades docentes. Além disso, em grande parte dessas atividades, o labor é voltado unicamente para questões de méritos e na obtenção de mais produtos em menos tempo produtivo. Exige-se, portanto, um alinhamento das funções docentes ao exercício do mercado, mesmo que isso implique na intensificação e ou precarização da realização de seu trabalho.

Nessa perspectiva, pensa-se que seja necessário não somente compreender esse conjunto de mediações que se associam a expansão da educação superior no Brasil, mas, sobretudo, refletir sobre esse processo perverso que escamoteia as funções atuais que são designadas ao ensino e às ações docentes na atualidade. Nessa perspectiva, acredita-se que

[...] é preciso reverter essa tendência fazendo com que a primazia passe das instituições privadas para as públicas, da forma isolada para a forma universitária e dos cursos de curta duração para os de longa duração. Essa mudança é importante porque, como se sabe, as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares. Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais bem qualificados. E, atendidos esses requisitos, haverá uma expansão da produção científica, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país (SAVIANI, 2010, p. 15).

Assim sendo, é importante que se reflita e pense acerca do conjunto de mediações constituídas ao longo desse processo de expansão da educação superior no Brasil e que, conseqüentemente, tocam as atividades docentes, de maneira que a análise crítica e aguçada desse processo possa emergir debates e questionamentos sobre tais acontecimentos na seara da política educacional brasileira e no universo da educação superior.

Ademais, é preciso refletir sobre os números que a expansão da educação superior representa na relação entre a oferta do ensino público e do ensino privado, assim como nas

ações que se consolidam nesse processo que flexibiliza, precariza e intensifica o trabalho do professor e também coloca a oferta educacional não como um direito inalienável, mas como um produto a serviço do mercado e gerador de lucro para os grupos empresariais da educação no Brasil.

Por fim, no intuito de problematizar e enfatizar esses eventos que tocam a realidade social e educacional brasileira, tratar-se-á, na próxima subseção, acerca do processo de expansão da educação superior no Brasil, com ênfase para as mediações que fomentam e materializam a precarização e intensificação do trabalho docente na atualidade.

4.2 OS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

A partir das mudanças sociais, políticas e culturais, configuradas sob a égide do modo de produção capitalista, dos processos de mundialização do Capital e da reestruturação produtiva (ALVES, 2007), a qual representa um remodelamento da dinâmica produtiva existente no planeta, evidencia, ainda, a materialização dos preceitos neoliberais por sobre a economia mundial, além disso, visa, objetivamente, “[...] constituir novas condições para a exploração da força de trabalho assalariado; e a vigência da financeirização da riqueza capitalista com a presença hegemônica do capital especulativo-parasitário” (ALVES, 2010, p. 3). Assim, nota-se algumas reverberações desse processo para as relações construídas no contexto atual.

Observa-se, como consequência desse contexto, a concretização de eventos como: “[...] o desemprego de longa duração, a precarização das relações de trabalho, a ampliação de ofertas intermitentes, em tempo parcial, temporários, instáveis e não associados a direitos, limitam o acesso aos direitos derivados de empregos estáveis” (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 133). Assim sendo, percebe-se a concretização de eventos que expressam a realidade atual de diversas partes do planeta, especialmente a brasileira e que tocam em elementos essenciais para o desenvolvimento social do país.

Associado a esses processos, as reformas propostas pelo Estado brasileiro contribuem para a existência dessa realidade, subsidiada a partir de elementos políticos e ideológicos que modificaram a essência das políticas públicas sociais no Brasil, especialmente no tocante às políticas educacionais. Nesse sentido, a presente subseção tem por objetivo discutir acerca da expansão da educação superior brasileira e os processos de precarização e intensificação do trabalho docente na atualidade.

A partir desse contexto de contradições no tratamento das políticas públicas sociais e educacionais no Brasil, é significativo destacar que

Embora o discurso comum reformista apontasse a possibilidade de ampliar a capacidade de investir em políticas sociais como consequência do ‘saneamento fiscal do Estado’, as reformas redundaram na perda de espaço das políticas sociais. A necessidade de transferir para a esfera do capital privado – cada vez mais concentrado em poucas mãos – o acesso aos fundos públicos que outrora financiavam tais políticas, reduz, assim, a esfera dos direitos sociais e o ‘horizonte’ de possibilidades da cidadania, já que, sob o domínio e controle do capital, tais fundos passam a ter como destino exclusivo a ampliação das bases de acumulação (MINTO, 2006, p. 219).

Desse modo, percebe-se que atrelado aos processos econômicos de magnitude ampliada, ocorre um duplo sentido no discurso para a implantação das reformas no Brasil. Primeiramente, cita-se que a ideia propagada é de se ampliaria a capacidade de investimentos em políticas públicas. No entanto, tal discurso ideológico camuflou o real sentido dessas políticas reformistas, que ainda ocorrem na atualidade. Observa-se, também, a transferência de responsabilidades no trato da política social no Brasil, de modo que o Estado direciona a esfera do capital privado o controle e acesso aos fundos públicos, provocando o redirecionamento de verbas e de ações que viriam contribuir para a implantação de políticas públicas sociais aos menos favorecidos (MINTO, 2006; BEHRING, 2008).

Nessa perspectiva, concorda-se que há a concretização de um processo mediado pela crueldade e que se mostra de forma falaciosa, antagônica, contraditória e que de fato não objetiva atender aos interesses do conjunto da sociedade brasileira, mas, sobretudo, salvaguardar os interesses da classe dominante.

Assim sendo, a partir dos elementos apresentados que se configuram como um conjunto de mediações estabelecidos entre o Estado e seus pares institucionais, observa-se que tais mudanças ocorrem também no campo da educação superior brasileira, nas suas diversas esferas e espaços. No entanto, para essa discussão, atentar-se-á para os elementos constantes no âmbito da política de expansão da educação superior brasileira e suas relações no trabalho docente, com enfoque para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente que se atrela a esse movimento.

A princípio, é significativo destacar que no Brasil, tal como na América Latina, o aumento da exploração do trabalho docente se deu por meio da flexibilização registrada nos regimes de trabalho e da consequente desvalorização da carreira docente nos entes federados em que já se existia (MANCEBO, 2010). Trata-se de um processo que objetiva escamotear as

nuances do trabalho do professor, flexibilizando-o sob diversas perspectivas e em diversos espaços educacionais. Importante destacar que esses fatores que remodelam a composição essencial do trabalho do professor são constituídos em consequência ao processo de expansão da educação superior nos seus diversos âmbitos.

Em consonância a este cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) representa um marco legal importante nesse processo, de modo que atuou no sentido de estabelecer padrões bastante flexíveis para o cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, para o exercício da função docente. Por outro lado, impôs restrições ao crescimento desordenado do sistema educacional ao determinar, em seu Art. 52, Incisos I e II, que as instituições de ensino superior, no Brasil, teriam um terço do corpo docente com, pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Ainda segundo a LDB, em seu Art. 88, do ato das disposições transitórias, a referida lei fixa o prazo de oito anos para o cumprimento desses dispositivos. Portanto, desde 2004 as universidades deveriam estar cumprindo tais determinações constantes na referida LDB (MANCEBO, 2010). Entretanto, os dados do Censo da Educação Superior de 2006 revelam que somente 16,9% dos docentes trabalhavam em regime de dedicação exclusiva e 18,6% em tempo integral. Além disso, informações do Cadastro Nacional de Docentes do Ministério da Educação, indicam que em 2006, 75,6% das instituições particulares não cumpriam a Lei no que concerne à atuação de professores em regime de tempo integral. Em sentido oposto, as instituições públicas, excetuando-se algumas municipais e estaduais, cumpriam com o estabelecido na LDB.

Importante destacar que em 2005, existiam 118 mil docentes trabalhando em IES privadas em regime “horista”, representando quase 50% do total de docentes que atuam na educação superior do País (MANCEBO, 2010). Nesse sentido, é possível perceber a confirmação do processo de desvalorização da carreira docente e a flexibilização nos regimes de trabalho na educação superior no Brasil.

Menciona-se que outros mecanismos também foram/são utilizados para a flexibilização da contratação e dos regimes de trabalho nas IES tanto públicas quanto privadas, tais como a utilização de alunos da Pós-Graduação como professores substitutos, bolsistas, monitores, professores-tutores para a educação à distância, dentre outros. Trata-se de formas e práticas de contratação precárias constituídas a margem da lei ou por meio de modificações na legislação trabalhista, que se por um lado aumentam o número de docentes, por outro, faz com que tal crescimento ocorra de forma precária e informal (MANCEBO,

2010). Tal evento implica na resignificação da função docente, assim como oportuniza a existência de um labor flexibilizado que, por vezes, isso constitui-se de ações que irão representar a precarização e/ou a intensificação do trabalho docente.

Sob este espectro, Bastos e Barleta (2018) ao analisarem o trabalho docente na Educação Superior brasileira, no âmbito existencial de ações de contrarreforma em um contexto de crise, destacam que:

[...] diversas transformações, desde o período pós-redemocratização brasileira, incidem sobre as políticas públicas sociais brasileiras e, em especial às políticas educacionais. Nesse sentido, os impactos dessas transformações alcançaram diversos âmbitos e proporções, nesse caso, particularmente sobre o trabalho docente. A educação, [...], teve sua função social resignificada, passando de uma lógica formativa para a mercadológica. Somado a isso, tem-se a materialização de relações mercadológicas sobre o espectro educacional e a privatização crescente. Ademais, no tocante aos impactos universitários, cita-se que o trabalho docente foi realocado em seu papel. Além disso, a lógica neoliberal, fundamentada nos pressupostos de reestruturação produtiva e flexibilização do mundo do trabalho, contribui significativamente para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente na atualidade (BASTOS; BARLETA, 2018, p. 42).

Diante desse cenário, concorda-se que tais eventos sociais e históricos promovem uma descaracterização das políticas públicas educacionais no Brasil e que tocam a essência educacional e, particularmente, do trabalho docente universitário, de maneira que a função social da educação é reformulada e resignificada, alcançando perspectivas de relações mercadológicas. Ademais, observa-se a oferta de ensino privado de forma crescente aliada ao processo de expansão da educação superior, realocação da função docente universitária, a partir dos direcionamentos presentes nas determinações do atual contexto global, que prima por relações neoliberais associada ao processo de reestruturação produtiva e, conseqüente, flexibilização do mundo do trabalho, ocasionando, cada vez mais, nos processos de intensificação e precarização do trabalho docente contemporâneo que se assemelha, em suas ações, aos determinantes econômico globais (neoliberalismo/capitalismo).

Nessa conjuntura de mudanças no campo da economia global e que vincula orientações para o campo político, social e educacional do Brasil, percebe-se, sob a base do processo de expansão universitária, que na educação superior:

A precarização do trabalho na Universidade vem aumentando. Os contratos temporários, o número significativo de substitutos tem contribuído para a intensificação do trabalho docente, exigindo desse a mais valia absoluta e

relativa, acirrando a competitividade e estimulando o aparecimento de ilhas de excelência (MAUÉS, 2010, p. 152).

Observa-se, portanto, alguns dos elementos que se associam nesse processo inter-relacionado a expansão da educação superior e a intensificação do trabalho docente. No caso, as condições precárias para o desenvolvimento das atividades docentes no âmbito das universidades, assim como a excessiva carga de trabalho a qual, em muitos casos, o professor é destinado a realizar, com ênfase para os que se constituem como professor “substituto”.

Todavia, é pertinente mencionar que a flexibilização/precarização não se restringe ao tipo de contrato que é oferecido ou a mudanças na legislação trabalhista. Há um aumento substancial do labor docente, com a fixação e institucionalização de protocolos que têm por finalidade a intensificação e extensão do trabalho docente, vinculando-o às demandas e/ou lógica do mercado atual.

Nesse sentido, nas universidades, por exemplo, essa intensificação ocorre principalmente por meio do aumento na rotina das atividades direcionadas ao ensino, pesquisa e extensão, atividades estas que servem de referência para a mensuração do processo de trabalho dos profissionais que atuam nessas instituições (MANCIBO, 2010; MAUÉS, 2010). Outro elemento importante e que está inserido nesse processo, trata-se dos indicadores avaliativos de desempenho pautados na lógica mercantil. Estes, têm servido de parâmetros para avaliação, premiação ou punição do trabalhador docente, de maneira que os professores também são afetados pelas crescentes exigências em relação à sua qualificação e suas competências laborais.

Nesse dinâmica de relações e mudanças, muitos docentes se veem pressionados, por exemplo, por demandas postas pelas agências de fomento, buscando financiamento, e conseqüentemente, status, respeitabilidade e premiação. Nesse quadro, considera-se que tais docentes não se reconhecem enquanto unidade, mas como indivíduos em disputa de cada mísero recurso disponibilizado pelas supracitadas agências, a fim de que cada parte desse recurso contribua para o desenvolvimento de suas atividades (MAUÉS, 2010; SANTOS, 2012). Desse modo, importante considerar que:

Um caso exemplar do que se está afirmando ocorreu com os professores das universidades federais brasileiras. No âmbito do trabalho docente das instituições federais, uma mudança nas regras da remuneração por parte do MEC, no ano de 1998 (governo FHC), durante uma greve que se estendia por três meses, estabeleceu uma gratificação por produção chamada de Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Inspirada nos manuais de reengenharia e da qualidade total, pela nova gratificação, parte substantiva

da remuneração do professor passou a depender de sua "produtividade" individual. Foi criada, portanto, 'como instrumento indutor de transformações das práticas docentes' (Leher & Lopes, 2008: 83), estabelecendo que o valor da gratificação recebida pelos docentes dependeria de um sistema de pontuação que estabelecia parâmetros para a avaliação da prática docente e conformava uma determinada ideia do que deveria constituir a atividade de um professor universitário. Em síntese, a GED provocou uma estrondosa intensificação do trabalho docente, associando, ainda, um significativo aumento do número médio de alunos em relação a cada docente. (MANCEBO, 2010, p. 80).

A partir desse processo de intensificação do trabalho docente consolidado a partir da utilização da GED como estímulo a maior produtividade e ações que se vinculavam a natureza do trabalho docente universitário, observou-se que a utilização de outros mecanismos da mesma natureza se intensificou e se refinou devido, sobretudo, a escassez de repasses de recursos para as universidades federais, que praticamente congelou de meados de 1990 para os dias atuais (MANCEBO, 2010). Em consequência, subjetivamente, gerava-se a necessidade de o trabalhador/docente aderir a tal processo, desse modo, sujeitando-se a tais ações que tendiam a intensificar consideravelmente seu trabalho.

Somado a isso, os trabalhadores docentes precisaram lidar com os contratos temporários, o arrocho salarial, a inadequação de funções e tempo de produção acadêmica e, até mesmo, a ineficiência dos planos de carreiras, cargos e remunerações, a queda nas taxas de sindicalização, redução e ineficácia das greves, perda de direitos e garantias trabalhistas e previdenciárias, a instabilidade e precariedade dos empregos e postos de trabalho, as condições inadequadas das salas de aulas, infraestrutura e dos móveis, o risco de violência pessoal, assim como a sobrecarga e pressão inerentes às suas funções (LEMOS, 2011; LOURIVAL; PIRES, 2014). Fatores estes que contribuem para a consolidação do processo de intensificação e precarização do trabalho desses docentes.

Nesse sentido, importante destacar que as reformas neoliberais fomentadas pelo Estado nos anos 1990, não trouxeram apenas implicações aos aspectos objetivos das relações entre docentes, seus empregadores e protocolos de trabalho. Trouxe, ainda, modificações no próprio modo como cada grupo social constrói sua representatividade, pensa sobre si e se configura em relação a finalidade do seu trabalho na sociedade – nesse caso, os docentes universitários. Nessa perspectiva de pensamento:

[...] verifica-se que as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 compreendem uma lógica pautada pela necessidade do capitalismo de superar a crise na qual está afundado e, para tal, no que tange à educação, tem-se afirmado conceitos como eficiência, eficácia, excelência

e competência, voltados para o mercado, num claro indício de uma nova regulação da educação, verificada, por exemplo, nas novas formas de composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, que passam a atuar, cada vez mais, em função da produtividade, excelência e da suposta eficiência, traduzindo, orientações da área da administração para o campo pedagógico (CARNEIRO; *et al.*; 2011, p. 8).

No que concerne ao aumento de sua quantidade de trabalho dos docentes, considera-se que ocorre um processo de conformação de sua subjetividade no âmbito das suas relações de trabalho e no conjunto de mediações que se entrelaçam sobre/para o mesmo, por meio da difusão e perpetuação da ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, em uma clara e direta correspondência do seu trabalho com a quantidade de “produtos” alcançados/produzidos, que incluem aulas, planejamentos, orientações acadêmicas, publicações em periódicos, eventos e revistas, projetos com ou sem financiamento, patentes, apresentações e participações em evento, grupos de estudos e pesquisas, dentre outros (MANCEBO, 2010).

Alicerçado nessa ideia de que os professores precisam ser “mais produtivos”, existe um movimento de pressão para exercer a quantidade de trabalho docente dentro da jornada de 40 horas semanais materializada na ampliação insana de horas-aula, na diminuição do tempo para mestrados e doutorados, na avaliação por quantidade de publicações, congressos e colóquios, na multiplicação de comitês e relatórios, dentre outros instrumentos que objetivam controlar e diagnosticar o fazer docente na atualidade (BOSI, 2007). No limiar desse processo, destaca-se que:

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da auto-responsabilização docentes (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

Essa dinâmica, portanto, subordinada à lógica empresarial e às demandas de reprodução do capital, segundo Bosi (2007), tem representado, na rotina do trabalhador docente, não apenas a assimilação desse padrão perverso de produção/produtividade, mas a necessidade própria de criação das condições para que essa produção/produtividade ocorra, requerendo, assim, maiores esforços do docente no sentido de conseguir as condições

necessárias para o pleno desenvolvimento de seu trabalho, o que leva, conseqüentemente, ao empenho em participações de editais e convênios com instituições privadas a fim de requerer financiamento para as pesquisas, estas que acabam sendo orientadas a partir das necessidades da empresa financiadora, tornando a produção do conhecimento como elemento socialmente interessado, nesse caso.

Assim sendo, no contexto desse processo, é importante compreender que, no âmbito do trabalho docente desenvolvido na Educação Superior brasileira:

O economicismo e o privatismo adotados por vários países em desenvolvimento, inclusive pelo Brasil, em favor do ajuste econômico proposto pelo receituário neoliberal, incidiram majoritariamente sobre a gestão e o financiamento da educação superior. As medidas orçamentárias e a reestruturação da produção capitalista estimularam o processo de mercantilização desse nível de ensino, mediante a expansão do setor privado/mercantil e a crescente subordinação das universidades públicas às regras do mercado. Concomitantemente, a nova realidade exigida pela acumulação flexível (produção flexível/neoliberalismo) tem produzido alterações na organização do trabalho docente, de modo a atender as diretrizes político-econômicas do Estado e as exigências do *quase mercado* educacional (BECHI, 2016, p. 7, grifo do autor).

Assim sendo, torna-se significante destacar que na concepção e no papel desenvolvido pela universidade na atualidade, além de produtivo, o professor precisa tornar-se “empreendedor”, buscando e obtendo recursos financeiros não apenas para custear e manter suas pesquisas, mas também para garantir a “manutenção” de departamentos, pró-reitorias, e/ou mesmo da própria universidade, consistindo na execução de outras formas de financiamento para a pesquisa e para o desenvolvimento das atividades universitárias.

Em consequência a esse processo, considera-se que “o resultado dessa política tem se materializado num crescimento cavalari da produção e da produtividade acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, ser e sentir-se produtivo” (BOSI, 2007, p. 1.513). nesse sentido, observa-se a materialização do processo de captura da subjetividade dos docentes no que tange ao fator produção/produtividade acadêmica, gerando, conseqüentemente, o processo de alienação do conjunto de seu trabalho.

Nesse contexto, gera-se a perda da autonomia da produtividade acadêmica, bem como do que se está sendo produzido. Além de se considerar as condições pelas quais muitos destes trabalhos se constituem sob a égide capitalista atual, implicando nas relações entre os próprios docentes e nos objetivos fins a que se busca produzir o conhecimento científico na atualidade. Considera-se nocivo este processo, requerendo esforços grandiosos para combater não só este evento, mas o contexto das relações globais que o favorecem na atual conjuntura.

Em continuidade, é importante recordar que o contexto de mundialização da economia implica diretamente nesse processo, requerendo a existência de um fazer-docente que atenda às necessidades das relações capitalistas atuais, infligindo na flexibilidade do trabalho do professor, assim na exigência de produzir mais com menos recursos, tornando a existência do processo de produtivismo acadêmico mais exacerbado no âmbito universitário em atendimento ao conjunto de reformas³ implementadas pelo Estado.

Assim sendo, Bechi (2016) ao analisar o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior sob o contexto da mundialização do capital e da reestruturação produtiva, destaca que a flexibilização dos contratos de trabalho, a consolidação do produtivismo acadêmico, iminentes políticas de avaliação e o processo de mercantilização da educação superior no Brasil, caracterizada especialmente pela expansão do setor privado mercantil e a frequente comercialização dos serviços educacionais nas instituições públicas de ensino, proporcionaram a existência de fenômenos como a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Consequentemente, o referido autor ainda considera que tal fato gerou mudanças na rotina desses docentes, provocando, dentre outras implicações, o crescimento do número de atividades, o aumento da competitividade e do individualismo, a instabilidade salarial e contratual, o sofrimento psíquico crescente e a perda da autonomia dos professores em relação ao processo de seu trabalho.

Nesse processo, é importante frisar alguns aspectos que remodelam o processo existencial do trabalho docente no âmbito da expansão da educação superior brasileira, de maneira que tal atividade/função tende a ser orientada pelos desígnios mercadológicos alicerçados sob a ótica do produtivismo acadêmico. Dessa maneira, destaca-se que:

As reformas da educação superior, constituídas em sintonia com o processo de reestruturação produtiva (flexibilização) e as diretrizes político-econômicas iminentes ao novo surto de universalização do capitalismo, tendem a orientar o trabalho docente pelo viés do **produtivismo acadêmico**. A eficiência individual do professor de nível superior e a sua produtividade são mensuradas a partir de indicadores de desempenho, com base em critérios de caráter meramente economicistas e mercantilistas. A lógica do mérito e da competência, articulada à quantificação da produção acadêmica e à captação de recursos financeiros, se alastra pelo universo acadêmico,

³ Sobre esse processo, Bastos e Barleta (2018, p. 41), sinalizam a seguinte consideração de que “[...] os impactos dessas contrarreformas do Estado para o trabalho docente na educação superior brasileira se mostram agregadas ao processo crescente de flexibilização do mundo do trabalho, intensificação do trabalho docente e precarização das condições e nas relações de trabalho.” Ratificando, portanto, a materialização desse processo a partir de um conjunto de relações fomentadas pelo Estado no âmbito da Educação Superior brasileira.

fomentando a competição entre os pesquisadores universitários, o individualismo e a intensificação do trabalho docente (BECHI, 2016, p. 8. Grifos nossos).

Diante da materialização desse processo denominado de produtivismo acadêmico, que extrapola as ações produtivas desses docentes, requerendo, cada vez mais, maiores produtos e maior produtividade, torna-se importante destacar que a exigência por maior produtividade dos docentes, assim como o produtivismo acadêmico e as crescentes tarefas/demandas impostas aos docentes, vão exigindo cada vez mais sobrecarga laboral deste docente. Em tal processo, segundo Farias e Guimarães (2013, p. 8), “coadunam-se três fenômenos característicos do trabalho docente: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho”.

Assim, na lógica dessas mudanças em curso, observa-se a concretização desses três diferentes processos. O primeiro trata-se de produtivismo acadêmico que materializa a exigência por maior produtividade do docente, de modo a desconsiderar suas condições essenciais de trabalho. O segundo refere-se à intensificação do trabalho do professor advindo do processo de sobrecarga de suas funções e ações docentes. E o terceiro trata da precarização do trabalho docente, tal processo que está diretamente vinculado às condições em que o trabalhador docente realiza suas atividades. Tais eventos são fortemente presentes na atual conjuntura da educação superior brasileira, de modo que representam a lógica capitalista no âmbito de expansão universitária e nas relações constituídas pelos docentes na atualidade.

No âmbito da produção da pesquisa acadêmica, observa-se que, nesse processo, o professor-pesquisador deve se submeter às avaliações em larga escala e à avaliação da Capes, agência reguladora das políticas de formação docente (MAUÉS, 2012), de modo a estarem em consonância com os requisitos exigidos por tal agência reguladora, a fim de que os objetivos institucionais estejam sendo corretamente concretizados. Desse modo, é possível perceber uma relação entre o trabalho/demanda produtivista associada ao trabalho docente na contemporaneidade, assim como a existência do processo de submissão laboral.

Nessa perspectiva, no que concerne ao processo de intensificação do trabalho docente, torna-se importante enfatizar que:

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale

ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Dessa maneira, considera-se que o processo de intensificação do trabalho, na conjuntura atual, provoca, de maneira consequente, a degradação do trabalho no que tange as condições de seu exercício ou de sua realização.

Observa-se, portanto, que as demandas advindas do processo de mundialização do capital e da consequente reestruturação produtiva implicam diretamente no processo de labor na atualidade. Consequentemente, considera-se que é dificultoso desassociar o conjunto de relações que são estabelecidas no âmbito universitário e que agregam diversos setores e pessoas, do atual contexto político-econômico que busca orientar e regular as ações dos diversos setores da sociedade, tal como o trabalho docente universitário.

Dessa forma, é significativo destacar que nesse processo que agrega trabalho a resultados, bem como trabalho à produtividade, nota-se que o nível de exigência é cada vez mais maçante e demanda maiores esforços dos docentes, especialmente quando se trata de processos vinculados a pesquisa e a extensão e/ou atividades vinculadas à pós-graduação, a qual exigem, como regra, o número mínimo de artigos e produtos. Nesse sentido, destaca-se que “os professores vinculados aos programas de pós-graduação precisam ser produtivos para neles ingressarem e se manterem, sem sofrer o constrangimento de serem ‘desligados’ por falta de produção” (MAUÉS, 2010, p. 153). Dessa maneira, observa-se que a necessidade de inserção nessa lógica produtivista é cada vez mais intensa e exige do docente maiores esforços no sentido de buscar se manter no âmbito dos programas de pós-graduação.

Sobre este perverso cenário que se instaurou no bojo das relações universitárias e que vem ocorrendo, de maneira processual e intensa, a partir do processo de expansão da educação superior e do remodelamento do trabalho docente universitário, concorda-se que:

Desta forma, o professor-pesquisador, inconscientemente na maioria das vezes, internaliza como natural toda a intensificação e precarização de seu trabalho e as consequências para sua vida. O produtivismo acadêmico, como ideologia, produzido pela burocracia da Capes e do CNPq, com base nas precárias condições objetivas dos programas, é naturalizado e reproduzido em todos os espaços institucionais onde atua o professor-pesquisador (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 224).

Nesse sentido, observa-se que o processo de captura da subjetividade docente também se associa a este processo de sujeição ao labor intensificado e precarizado que se

posta na atualidade. Além disso, o produtivismo acadêmico mostra-se, em determinados momentos, como ideologia perversa vinculada ao processo de avaliação institucional proferido pelos órgãos reguladores dos programas de pós-graduação. Assim sendo, as mediações que se constituem nesse processo, tendem a favorecer o processo de intensificação e precarização do labor docente universitário na atualidade.

Em contrapartida, a ausência de uma certa escala produtiva, faz com que venha surgir um docente “que não publica ou publica ‘pouco’ (segundo as exigências da Capes e do CNPq), pois não tem tempo para escrever; que não participa de eventos científico nacionais e/ou internacionais porque não tem verba pública, disponibilizada para garantir esta participação” (LIMA, 2011, p. 92). Nesse sentido, um docente que, dada as múltiplas atividades e tarefas que tem a cumprir, não consegue acompanhar o ritmo de exigência das agências reguladoras e de avaliação do produtivismo acadêmico brasileiro.

Assim sendo, outra faceta ligada existente nesse processo, trata-se da difusão do ideário de um certo “empreendedorismo” entre os docentes, mostrando-se como forma de soluções individuais para os problemas enfrentados e como maneira de acrescentar outras fontes de renda às baixas remunerações, tal como a realização de consultorias, de aulas particulares e da venda de serviços acadêmicos. Nesse sentido, destaca-se que certos professores (mesmo mestres e doutores) têm se organizado em grupos objetivando a vitória na corrida por publicações e eventos, em que cada integrante procura produzir um texto e colocar o nome dos demais como coautores, ao invés de produzirem o trabalho acadêmico em conjunto (SANTOS, 2012).

Dessa maneira, percebe-se umas das formas utilizadas por muitos docentes a fim de que seu nível de produtividade/avaliação não decresça, bem como a necessidade subjetiva e objetiva de trabalho a que se submetem para poder dar continuidade ao exercício de suas atividades acadêmicas. Santos (2012), ainda destaca que existem casos em que muitos professores elaboram trabalhos acadêmicos para venderem à alunos de outras instituições diferentes daquela onde trabalham.

Tal processo resulta de nova configuração universitária, à qual é importante mencionar que sua caracterização/forma atual:

Face à nova configuração da Universidade, o trabalho dos profissionais que nela atuam vem sofrendo mudanças substanciais a fim de adequar a essa instituição heterônoma, cuja identidade foi ‘alterada’, que vem criando uma nova cultura acadêmica, que tem praticado um capitalismo acadêmico e se mercantilizando grandemente (financiamento, gestão e avaliação) (MAUÉS, 2010, p. 152).

Assim, é possível perceber a existência do processo de inculcação de um capitalismo acadêmico no âmbito nas relações que estão sendo constituídas nas universidades, particularmente nas brasileiras, de modo que a busca pelo reajustamento da função social universitária também tem levado diversos profissionais, em especial, docentes, a se submeterem ao processo de remodelamento das relações sociais e institucionais, com o objetivo de aderir a presente lógica e a responder a necessidade dessa nova cultura acadêmica conforme destaca a autora. É, portanto, um processo de se associa a mercantilização na educação superior, assim como, remodela a função social docente e universitária.

Nessa perspectiva, é significativo destacar que “é nesse contexto que o trabalho docente se insere atualmente, balizado pelas atuais demandas do capitalismo, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente e pela precarização das condições de trabalho” (SANTOS, 2012, p. 238). Dessa maneira, observa-se o contexto e as relações perversas que se assumiram no âmbito universitário, em que a lógica produtivista tem assumido o direcionamento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Diante deste cenário, considera-se que a expansão universitária, ocorrente ao longo desse processo, tem favorecido para a intensificação e precarização do trabalho docente. Em consequência, é crescente o processo de adoecimento docente no âmbito universitário (SILVA, 2018). Docentes aos quais buscam cumprir com os prazos e demandas que lhes são designadas, a fim de manter-se nos programas e com o nível de produção e produtividade cada vez mais elevado.

No que tange ao processo de precarização do trabalho docente, Alves (2010, p. 1), sinaliza uma dualidade existencial na essência desse processo, ao mencionar que a precarização do trabalho deve ser compreendida “não apenas na dimensão do trabalho enquanto força de trabalho como mercadoria, mas sim, a precarização do trabalho na dimensão do homem que trabalha enquanto ser humano-genérico capaz de dar respostas ao movimento do capital”.nota-se que há uma dualidade no referido processo que se atrela não somente ao trabalho enquanto mercadoria (venda da força de trabalho), assim como do homem, enquanto ser social, que executa seu trabalho objetivando dar significado ao movimento do capital a partir do seu trabalho vivo.

No âmbito dessas relações de intensificação e precarização que se constituem sobre o espaço universitário e que se agregam às políticas universitárias e ao trabalho docente desenvolvido atualmente, torna-se significativo destacar que:

As políticas da educação superior têm provocado alterações substantivas nas condições de trabalho docente, dentre as quais podem-se destacar: a flexibilização contratual das relações de trabalho por meio da incorporação e/ou proliferação de (sub) contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho em função da sobrecarga de aulas/turmas, das exigências por maior produtividade docente e do respectivo aumento da carga horária real e extraclasse; a flexibilização do trabalho decorrente do incremento e/ou diversificação de tarefas a serem cumpridas; e a constante submissão do professor a diferentes sistemas avaliativos (BECHI, 2016, p. 8).

Dessa maneira, percebe-se que as políticas de educação superior, as quais estão sendo implementadas na atualidade, se associam às alterações decorrentes no labor docente atual, de maneira que alguns exemplos consequentes a esse processo, como: a precarização, a intensificação, contratações temporárias, flexibilização contratual das relações de trabalho, entre outros aspectos, são evidenciados pelo autor. Nesse sentido, considera-se que o processo de remodelamento do trabalho docente universitário atual é fruto do conjunto de mediações políticas, econômicas e educacionais que se articulam e que impactam diretamente o trabalho do professor, tal como é percebido nas políticas de educação superior implementadas na atualidade.

Nessa perspectiva, Alves (2013, p. 127), considera que esse processo, no trato acadêmico, “trata-se de um debate que expõe a miséria humana sob as condições da exploração do capital em sua etapa de crise estrutural”, uma vez que refere-se à agregação que o trabalho docente, sob a face da expansão universitária, assume nos tempos atuais, demonstrando, em consequência, a massificação do processo de exploração da força de trabalho pelo capital, em resposta a sua crise estrutural.

Assim sendo, no limiar desse processo de exploração da força de trabalho pelo capital, é importante observar algumas reconfigurações presente no mesmo, de maneira que:

[...] a precarização do trabalho que ocorre hoje, sob o capitalismo global, seria não apenas ‘precarização do trabalho’ no sentido de precarização da mera força de trabalho como mercadoria; mas seria também, ‘precarização do homem que trabalha’, no sentido de desefetivação do homem como ser genérico. O que significa que o novo metabolismo social do trabalho implica não apenas tratar de novas formas de consumo da força de trabalho como mercadoria, mas sim, novos modos de (des)constituição do ser genérico do homem (ALVES, 2010, p. 2).

Nesse sentido, é possível constatar as mudanças no tratamento em que o trabalho ganhou com o avanço do capitalismo global e que tocam toda a esfera política, social, cultural e educacional, exigindo, em muitos casos, uma nova lógica organizativa-produtiva que

desconfigura a natureza social do trabalho e do homem. Trata-se de um processo que concebe novos modos de (des)constituição do ser genérico do homem e que representa mudanças em toda a escala socioprodutiva, especialmente no tocante as políticas públicas sociais, como o caso da educação.

Tal fato, portanto, é notório no âmbito das políticas de reformas que se constituem na Educação Superior do Brasil, conforme evidenciado nos exemplos mencionados e tratados anteriormente. Considera-se importante, ainda, não apenas compreender esse processo, mas refletir coerentemente acerca do mesmo para poder combatê-lo.

Assim sendo, o trabalho do professor, na contemporaneidade mostra-se impregnado de situações vinculadas ao labor que acabam, em grande medida, interferindo na vida pessoal do docente, configurando, em consequência, processos que vão desde ao desgaste físico-emocional, até mesmo a questões subjetivas como o adoecimento ou sofrimento devido à sobrecarga de trabalho. Dessa maneira, observa-se que o trabalho docente tem se mostrado de maneira ressignificada para o conjunto de funções e atividades as quais o docente realiza em seu cotidiano laboral.

Sob este cenário que, em muitos casos, leva ao acometimento de doenças e/ou desenvolvimento de psicoses e/ou problemas de ordem social, conjugal etc., é importante considerar e refletir que:

[...] a degradação física e mental do trabalhador, a morte prematura, o suplício do trabalho levado até a completa exaustão, só se tornam alvo do capital mediante as leis impostas/compulsórias pela livre competição a que se submete cada capitalista individual. Portanto, o sistema capitalista exclui qualquer melhoria racional das condições de trabalho que ultrapasse determinado ponto (no caso, a extração ótima do mais-valor). Trata-se de uma lógica que fará com que as iniciativas de proteção ao trabalho se assemelhem a concessões as quais os empregados precisam ‘saber aproveitar’, participando de sua efetivação (VALLE; LEITE, 2015, p. 9).

Dessa maneira, é preciso considerar que os processos que se associam ao desenvolvimento de problemas de saúde, ao acometimento de doenças e a potente relação de problemas patológicos de ordem neural, social, conjugal estão intimamente vinculados ao contexto ao qual estes são desenvolvidos.

Considera-se, então, que o sistema capitalista, a partir de nuances e prerrogativas comportamentais, impulsiona, cada veze mais, a existência de ações que tendem a massificar as condições de vida e saúde física e mental do trabalhador, exaurindo deste cada vez a necessidade de ser produtivo e de primar pela competição em suas relações sociais e de labor.

Trata-se de um processo perverso que visa a captura de subjetividade desse trabalhador, além da ausência de condições objetivas próprias para o pleno desenvolvimento do trabalho.

Esta realidade, se assemelha ao conjunto total de ações executadas pela classe trabalhadora, nesse caso, particularmente os docentes universitários. Nesse sentido, considera-se que a prevalência de uma lógica produtivista e de competitividade no trato da educação superior, legitimada pelas políticas educacionais atuais de cunho neoliberal, e que:

[...] tem absorvido o tempo do docente pela ampliação do conjunto de tarefas, incluindo: aumento das horas-aula, correção de trabalhos das disciplinas; orientações de monografias, dissertações e teses, desenvolvimento de atividades de pesquisa, publicações, apresentação e participação em eventos científicos, preenchimento de relatórios e formulários, emissão de pareceres, captação de recursos extraorçamentários, dentre outras (BECHI, 2016, p. 8).

Assim sendo, observa-se a ideia exemplificativa que materializa os processos até então evidenciados e problematizados nessa subseção. Trata-se, portanto, da crescente intensificação e precarização do trabalho docente, associada, conforme visto, ao processo de expansão da educação superior no Brasil.

Por fim, considera-se que para além de apresentar, discutir e problematizar essas mediações e processos que estão associados ao atual contexto político, econômico e social, é significativo que se reflita sobre as atuais consequências que estas ações têm gerado para o conjunto dos docentes, mas que também se associa ao conjunto da classe trabalhadora. Além disso, evidenciar aspectos peculiares sobre a intensificação e a precarização do labor na contemporaneidade é, sobretudo, um ato que deve servir para combater tais atrocidades.

Sob esta prerrogativa, a próxima seção abordará acerca o processo de expansão do campus Santana da UNIFAP em termos de matrícula, cursos, total de docente de docentes e técnico-administrativos, estabelecendo relação entre os dados da expansão da UNIFAP com os dados nacional, evidenciando os principais problemas e resultados alcançados na pesquisa.

5 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO NORTE E SEUS REFLEXOS DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPUS SANTANA DA UNIFAP

A presente seção tem como objetivo investigar o processo de expansão do campus Santana da UNIFAP em termos de matrícula, cursos, total de docente de docentes e técnico-administrativos, buscando evidenciar os reflexos sobre o Trabalho Docente no *Campus* Santana da UNIFAP, no período 2006 a 2016. Nesse sentido, busca-se, a partir da análise dos dados, comparar se os dados da UNIFAP estão em sintonia ou destoantes dos dados regional e nacional, enfatizando o quanto a relação entre o processo de expansão da referida universidade pode ter contribuído ou não para a intensificação e precarização do trabalho docente na UNIFAP, considerando inclusive dados extraídos de questionários respondidos pelos próprios docentes que atuam no *Campus* supracitado.

Com base nessa perspectiva de orientação/indução, a partir de organismos multinacionais como o BM e OMC, a política de expansão da Educação Superior e sua íntima relação com a economia, é que o Estado brasileiro tem fomentado ações de contrarreforma (COUTINHO, 2012) na política social e que visam atrelar ao processo de expansão da Educação Superior, inclusive nas universidades federais, ao atendimento de tais determinações dos organismos supracitados.

Trata-se, portanto, de uma política de expansão da Educação Superior, materializada – a partir da década de 1990 – pelos diferentes governos no Brasil, que está intimamente associada aos interesses econômicos hegemônicos, seja em nível global ou nacional. Destarte, compreender as mudanças na estrutura produtiva em cada tempo histórico, como é o caso da mundialização da economia com predominância financeira, é condição *sine qua non* para igualmente compreender as mudanças pelas quais vêm atravessando as políticas educacionais de Educação Superior no Brasil e, particularmente, aquelas desenvolvidas no âmbito das universidades federais.

5.1 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

A partir dos elementos propostos, discutir-se-á o processo de expansão da Educação Superior Federal nas unidades geográficas do Brasil, do Norte e da UNIFAP. Para tanto, realizamos estudos e análises das produções de autores que discutem o presente tema (ALVES, 2010,2013; ARAÚJO, 2016; CHESNAIS, 1996, 1997; GUIMARÃES, 2014;

GOMES, 2016; MAUÉS, 2010, 2010; 2008; MANCEBO, 2017; MÉSZÁROS, 2011; MOTA JÚNIOR, 2016; SILVA JÚNIOR, 2017; SGUISSARDI, 2016, 2017; 2009, entre outros).

As informações do Censo da Educação Superior brasileira constantes no *site* do INEP, referente ao período de 2006 a 2016, estão dispostas por organização acadêmica, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES.

Para as análises dos dados, referente ao período de 2006 a 2016, esta investigação considerou às categorias: matrículas, cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e total de técnico-administrativos, no âmbito das universidades federais, no período 2006 a 2016, como evidencia a tabela 1.

Tabela 1 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 a 2016)

Brasil	Cursos Presenciais	Curso s EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas as EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	2.464	64	2.528	556.231	21.309	577.540	11,2	52.881	59.637
2007	2.660	89	2.749	578.536	32.474	611.010	10,9	56.833	63.094
2008	2.822	190	3012	600.772	49016	649788	11,2	57.688	61,828
2009*	3.868	254	4.122	696.693	73.186	769.879	-	69.778	87.180*
2010	4.327	340	4.667	763.891	86.334	850.225	-	74.059	86.577
2011	4.634	308	4.942	869.551	87.238	956.789	11,5	78.724	91.925
2012	3.999	284	4.283	782.273	88.511	870.784	11,5	81.624	92.987
2013	3.877	277	4.154	819.496	83.605	901.306	11,6	85.507	92.464
2014	4.875	264	5.139	816.330	87.808	904.138	11,3	88.748	102.626
2015	4.918	263	5.181	1.033.185	70.802	1.103.987	11,4	91.337	105.839
2016	3.917	266	4.183	890.131	59.593	949.724	11,3	94.328	110.619
2017	4.008	273	4.281	917.817	88.166	1.005.983	11,3	95.772	106.598

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2018)

A coleta de dados deste trabalho inicia-se no ano de 2006, visto que este é o ano de criação do *campus* Santana da UNIFAP, sendo este ato também uma ação de expansão e/ou interiorização da referida Universidade. Em relação aos dados apresentados, nota-se que nesse em 2006, nas universidades federais, o Brasil apresentou: 2.464 cursos presenciais e 64 cursos na modalidade EaD, totalizando 2.528 cursos. Quanto às matrículas presenciais 556.231 e 21.309 matrículas EaD, perfazendo um quantitativo de 577.540 matrículas. No que

tange relação matrícula/ Docente, esta foi de 11.2. O País ainda apresentou um total de 52.881 docentes e 59.637 técnicos-administrativos.

Cabe ainda considerar que, em relação ao contexto político do País, do ano de 2006, o qual considerou, neste ano, a concretização de políticas públicas refletidas ao longo de todo o seu primeiro mandato e, em certa medida, possibilitou a continuidade de ações implementadas por governos anteriores. Sob esta perspectiva, busca-se, neste momento, correlacionar os dados constantes na tabela 1 e que expressam ações de continuidades e “rupturas” na política de educação superior no Brasil. As análises consideram, sobretudo, o conjunto de mediações estabelecido pelo Estado brasileiro e as determinações oriundas de organismos internacionais, as quais evidenciam processos que visam aumentar o acesso à educação superior sob perspectivas que fundamentam a maximização do lucro de empresas e organizações do setor privado, que acabam gerando “parcerias” (ADRIÃO, 2017) com as instituições de ensino superior públicas do Brasil, nesse caso, particularmente, entre tais empresas e as universidades federais.

Partindo dos dados de 2006, com exceção da relação matrícula/docente (que caiu de 11,2 em 2006, para 10,9 em 2007), todos itens que figuram na tabela 1 têm um crescimento quantitativo no ano de 2007 em relação ao ano imediatamente anterior. Em 2007 se atesta um crescimento no processo de expansão das universidades federais em relação ao último ano do seu mandato anterior.

Em 2007, o governo criou o REUNI, que foi o maior programa de expansão da Educação Superior federal criado pelo Estado brasileiro. O REUNI representou a ampliação de universidades já existentes e a criação novas instituições, novos cursos e interiorização das universidades federais.

Essa expansão das universidades federais, demonstrada na tabela acima, se efetivou em contexto em que a economia mundial crescia, alavancada principalmente pelo crescimento da China e de alguns países centrais, mas que também refletia no crescimento da economia nacional. Trata-se do período que a economia brasileira mais cresceu, desde a redemocratização. É nesse contexto de crescimento da economia nacional, sobretudo impulsionado pelo aumento na produção das *commodities*, que possibilitou, de certa forma, ao governo Lula um investimento diferenciado na expansão da Educação Superior, particularmente nas universidades federais (BIANQUETTI; SGUISSARDI, 2017).

Tabela 2 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2007 e 2010)

Brasil	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EaD	Total de Matrículas	Matricula/Docente	Docentes	Técnicos
2007	2.660	89	2.749	578.536	32.474	611.010	10,9	56.833	63.094
2010	4.327	340	4.667	763.891	86.334	850.225	-	74.059	86.577
Δ	1.667	251	1.918	185.355	53.860	239.215	-	17.217	23.483
Δ%	62,66	282,02	69,77	32,03	165,85	39,15	-	30,29	37,21

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2007 a 2010)

Com base nos dados apresentados na tabela 2, que trata da evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2007 e 2010), é possível considerar que em 2007 observa-se que as universidades federais apresentavam em sua configuração 2.660 cursos presenciais e 89 cursos na modalidade EaD, somando 2.749 cursos. No que tange ao número de matrículas presenciais, nota-se que tinham 578.536 e 32.474 matrículas EaD, totalizando 611.010 matrículas. Quanto à relação matrícula/ Docente, conforme destacado na referida tabela, esta era de 10,9; havendo 56.833 docentes e 63.094 técnicos-administrativos na composição das universidades federais do Brasil.

Em 2010, a tabela 2 evidencia que o País dispunha de 4.327 cursos presenciais e 340 cursos na modalidade EaD, totalizando 4.667 cursos. Em relação ao número de matrículas presenciais, estas eram de 763.891 e 86.334 matrículas na modalidade EaD, perfazendo um quantitativo total de 850.225 matrículas. No tocante a relação matrícula/docente, esta não aparece com dado disponível no site do INEP. No entanto, nesse ano, consta-se, ainda, 74.059 docentes e 86.577 técnicos-administrativos no âmbito das universidades federais brasileiras.

Entre 2007 e 2010, nota-se que houve um significativo aumento em todos os itens (cursos, matrículas, docentes e técnicos) analisados, com destaque para o crescimento vertiginoso para o total de cursos que saltou de 2.749 em 2007, para 4.667, em 2010, um substancial aumento da ordem do total de 1.918 cursos em números absolutos ou um crescimento de 69,77%.

Salta aos olhos ainda o aumento exponencial de cursos na modalidade EaD, que no período sai de 89 para 340, isto é, um salto galopante de 282,02%. Em respectiva crescente também se observa as matrículas EaD que, nesse intervalo de tempo, subiu de 32.474 para 86.334, o que totaliza um aumento 53.860 em números absolutos, ou um crescimento da

ordem de 165,85%. Nesse mesmo período, fica evidente que houve aumento no número total docentes e técnicos-administrativos nas universidades federais brasileiras. Todavia, esse crescimento se deu de forma não proporcional. Enquanto o crescimento do total de docentes foi de 30,29 %, o total de cursos e matrículas cresceram a patamares de 69,77 e 39,15%, respectivamente.

Desse fato uma das implicações que se mostra um tanto óbvia é que quando se aumenta mais o número de cursos e matrículas em relação ao quantitativo de docentes, significa dizer que tem cada vez mais alunos para menos professores. Trata-se de um processo de expansão da Educação Superior tem fomentado a intensificação do trabalho docente, inclusive nas universidades federais. Tal fato fica evidente em todo o segundo governo Lula da Silva, tendo o REUNI como sendo principal programa para materialização desse tipo de política institucional de expansão da Educação Superior Federal, sobretudo nas universidades.

A tabela 2 evidencia ainda que a expansão da Educação Superior nas universidades federais foi fortemente impulsionada pela EaD, inclusive com o aumento de cursos e matrículas, o que também influenciou a alteração do quantitativo na relação matrícula/docente. Nesse sentido, percebe-se que:

A prevalecer a idéia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançando por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado uso de técnicas de ensino à distância, cujo caso exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ter-se-á a continuidade de uma expansão do acesso sem garantias de qualidade, que, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e negação do direito à educação superior de qualidade a que são submetidos os setores mais pobres da população (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 49).

O excerto supracitado alude sobre um processo de expansão da Educação Superior que por um lado, se desenvolve de forma desigual, uma vez que o crescimento de cursos e matrículas – com significativa contribuição da EaD - ocorre em patamares superiores ao aumento do total de docentes e; por outro, esse próprio processo de expansão se dá em termos quantitativo sem, contudo, ser acompanhado da qualidade necessária ao seu desenvolvimento, tendo não só na forma presencial, mas também na modalidade a distância uma forma de oferta barateada e com baixa qualidade. Acrescenta-se ainda que os beneficiários ou sujeitos a quem se destinam essa expansão são pessoas oriundas das camadas populares da sociedade, fato

que, ao invés de reduzir, mantém ou até mesmo aprofunda as desigualdades sociais e regionais.

Considerando o recorte temporal inicial deste trabalho, o qual se deu em função da data de criação do *campus* Santana (2006), até 2009, em excetuando-se o item “relação matrícula/docente” da tabela 3, que – em função de o site do INEP não disponibilizar a Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2010, não possibilita a comparação com o ano de 2006. Ademais, em todos os outros itens da referida tabela, observa-se um significativo crescimento, ainda que isso ocorra em proporções diferenciadas, conforme mostram os dados evidenciados da tabela abaixo.

Tabela 3 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 e 2010)

Brasil	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	2.464	64	2.528	556.231	21.309	577.540	11,2	52.881	59.637
2010	4.327	340	4.667	763.891	86.334	850.225	-	74.059	86.577
Δ	1.863	276	2.139	207.660	65.025	272.685	-	21.178	26.940
$\Delta\%$	75,60	431,25	84,61	37,33	305,15	472,26	-	40,04	45,17

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2010)

Os dados apresentados na tabela 3, mostram a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 e 2010). Nota-se que em 2006, no contexto da política do REUNI para o campo da Educação Superior, observa-se que as universidades federais brasileiras dispunham de 2.464 cursos presenciais e 64 cursos na modalidade EaD, totalizando 2.528 cursos. Quanto ao número de matrículas presenciais, nota-se que tinham 556.231 e 21.309 matrículas EaD, totalizando 577.540 matrículas. Quanto à relação matrícula/ Docente, esta foi de 11,2. O País ainda teve 52.881 docentes e 59.637 técnicos-administrativos no âmbito das universidades federais.

Quanto ao ano 2010, a tabela 3 evidencia que as universidades federais brasileiras apresentaram crescimento em todos os itens que constituem a tabela em questão, com destaque para o crescimento vertiginoso os totais de cursos e matrículas que cresceram respectivamente 84,61 e 472,26%, enquanto o total de docentes aumentou em apenas 40,04%. Mais que inferir, uma compreensão se mostra lógica é que no período de 2006 a 2010 - período do governo Lula contemplado pelo recorte temporal desta investigação – o aumento

de cursos e matrículas em patamares significativamente superiores ao aumento na contratação de docentes trouxe inevitavelmente a intensificação do trabalho para esses profissionais, no âmbito das universidades federais brasileiras.

Entre os anos de 2011 e 2014 manteve-se centralmente a essência da política de expansão da Educação Superior federal. Desse modo, no período de 2011 a 2014, a então presidente manteve uma política de expansão em que, não obstante tenha sido ampliado e/ou criado novas universidades federais, novos cursos, novos *campi*, inclusive por meio do processo de interiorização das universidades federais, o crescimento no setor privado se mostrou muito superior que no público (GOMES, 2016).

Assim, o período neoliberal-popular, ainda que tenha considerado alguns elementos do diálogo com setores da sociedade, fomentou uma política de expansão da Educação Superior, inclusive nas universidades, subordinando este nível de educação aos interesses do processo de mundialização da economia, com a predominância do capital financeiro, em detrimento dos lúdicos interesses e necessidades da sociedade brasileira. Ainda acerca da política de expansão das universidades federais, a tabela 4 mostra a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil no primeiro governo Dilma, nos anos de 2011 e 2014.

Tabela 4 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2011 e 2014)

Brasil	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/Docente	Docentes	Técnicos
2011	4.634	308	4.942	869.551	87.238	956.789	11,5	78.724	91.925
2014	4.875	264	5.139	816.330	87.808	904.138	11,3	88.748	102.626
Δ	241	- 44	197	- 53.221	570	- 52.651	0,2	10.024	10.701
Δ%	5,20	-14,28	3,98	6,12	0,65	-5,50	0,01	12,73	11,64

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2011 e 2014)

Considerando os dados constantes na tabela 4, que mostram a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das no Brasil (2011 e 2014), resumidamente, evidencia que, em 2011, as universidades federais dispunham de 4.634 cursos presenciais e 308 cursos na modalidade EaD, totalizando 4.942 cursos. No que se refere ao número de matrículas presenciais, essas instituições tinham 869.551 e 87.238 matrículas EaD, totalizando 956.789 matrículas. Quanto

à relação matrícula/ Docente, a tabela supracitada mostra que era de 11.5. O País ainda naquele ano contava com 78.724 docentes e 91.925 técnicos-administrativos trabalhando no âmbito das universidades federais.

A tabela 4 também apresenta dados aparentemente contraditório da política nacional de expansão das universidades federais fomentada entre os anos 2011 e 2016. Isso fica evidenciado particularmente entre os itens curso e matrículas presenciais e EaD. No período, cursos presenciais cresceram 5,20%, enquanto que os cursos EaD diminuíram 14,28%. Já no mesmo período, as matrículas presenciais aumentaram em 6,12%, enquanto as matrículas na modalidade a distância encolheram 0,65%. No concernente aos profissionais da educação das universidades federais, o número total de docentes aumentou 12,73%, enquanto que o quantitativo de técnicos-administrativos cresceu 11,64% entre os anos de 2011 e 2014.

No que tange a política de expansão das universidades federais no primeiro governo Dilma, um dos elementos da contradição está por exemplo quando se compara o total de matrículas com o total de docentes. Enquanto o total de matrículas diminuiu em 5,50%, o número de docentes cresceu 12,73%. Isso significa que se por um lado, o aumento no número desses profissionais pode reduzir grande número de alunos para serem pedagogicamente assistido por docentes; por outro, esses 5.50% de matrículas a menos significou uma crueldade de 52.651 alunos a menos nas universidades federais brasileiras. Trata-se de uma política educacional com fortes elementos de exclusão, a qual está na contramão da universalização do acesso à Educação Superior como um direito inalienável de todos os brasileiros e brasileiras.

Entre os anos de 2015 a 2016, a tabela 5 seguir mostra a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil, nos anos de 2015 e parte do primeiro semestre de 2016.

Tabela 5 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2015 e 2016)

Brasil	Cursos Presenciais	Curso s EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas as EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2015	4.918	263	5.181	1.033.185	70.802	1.103.987	11,4	91.337	105.839
2016	3.917	266	4.183	890.131	59.593	949.724	11,3	94.328	110.619
Δ	- 1.001	03	- 998	143.054	- 11.209	- 154.263	- 0,1	3.009	5.220
Δ%	- 20,35	1,14	-19,26	13,84	- 15,83	-13,97	-0,08	3,29	4,93

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2011 a 2014)

A tabela 5 mostra a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos anos de 2015 e 2016. Em 2015, as universidades federais apresentaram de 4.918 cursos presenciais e 263 cursos na modalidade EaD, totalizando 5.181 cursos. No concernente ao número de matrículas presenciais, essas instituições tinham 1.033.185 e 70.802 matrículas EaD, totalizando 1.103.987 matrículas. Já à relação matrícula/docente foi de 11,4. O Brasil ainda naquele ano tinha 91.337 docentes e 105.839 técnicos-administrativos atuando nas universidades federais. Já em 2016, observa-se a diminuição nos totais de cursos e matrículas respectivamente em 19,26% e 13,97%, enquanto que os totais docentes e técnicos-administrativos aumentam em 3,29% e 4,93% respectivamente.

Tabela 6 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2011 e 2016)

Brasil	Cursos Presenciais	Curso s EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2011	4.634	308	4.942	869.551	87.238	956.789	11,5	78.724	91.925
2016	3.917	266	4.183	890.131	59.593	949.724	11,3	94.328	110.619
Δ	-717	-42	-759	20.580	-27.645	-7.065	-0,2	15.604	18.694
Δ%	-15,47	-13,63	-15,35	2,36	-31,68	-0,73	-0,017	19,82	20,33

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2011 e 2016)

A tabela 6, retrata a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos anos de 2011 e 2016, ou todo o período do governo Dilma Rousseff. Observa-se que em 2011, ainda no contexto da política do REUNI, as universidades federais brasileiras tinham 4.634 cursos presenciais e 308 cursos na modalidade EaD, totalizando 4.942 cursos. No que concerne ao número de matrículas presenciais, percebe-se que as instituições supracitadas tinham 869.551 e 87.238 matrículas EaD, totalizando 956.789 matrículas. Quanto à relação matrícula/ Docente, esta foi de 11,5. Nesse ano o Brasil dispunha de um total de 78.724 docentes e 91.925 técnicos-administrativos desenvolvendo funções laborais nas universidades federais.

Já ano 2016, a tabela 6 evidencia que as universidades federais brasileiras tiveram variação nos itens que formam a referida tabela. O total de cursos diminuiu 15,3%5, enquanto os totais de docentes e técnicos-administrativos cresceram respectivamente 19,82 e 20,33 %.

O destaque foi o total de matrícula que teve uma pequena involução de 0,73% no período de 2011 a 2016.

Tabela 7 - Variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016

Brasil	$\Delta\%$ Por Período	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Docentes	Técnicos
LULA	$\Delta\%$ 2006-2010	75,60	431,25	84,61	37,33	305,15	472,26	40,04	45,17
DILMA	$\Delta\%$ 2011-2016	- 15,47	-13,63	- 15,35	2,36	-31,68	- 0,73	19,82	20,33

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2010 e 2011 a 2016).

A partir dos dados apresentados na tabela 7, que tratam da variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos que atuam nas universidades federais brasileiras, nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016. Nesse sentido, é possível considerar que no período de 2006 a 2010, no contexto político do governo Lula da Silva, a política de expansão da Educação Superior, impulsionada fortemente pelo REUNI, das universidades federais apresentou um substancial aumento de 84,61% no total de cursos, enquanto que no período de 2011 a 2016 o total de cursos diminuíram em 15,35%.

Quanto às matrículas, os dados revelam uma diferença abissal. Enquanto entre os anos 2006 e 2010 o total de matrículas teve um crescimento vertiginoso de 472,26%, nos anos 2011 e 2016 o total de matrículas obteve uma diminuição de 0,73%. No que tange aos profissionais da educação, no período de 2006 a 2010, o total de docentes e técnico-administrativos cresceu respectivamente 40,04 % e 45,17, enquanto no período de 2011 a 2016 o total de docentes e técnico-administrativos aumentou 19,82% e 20,33%, respectivamente. Desse modo, os dados da tabela 7 evidenciam que em ambos os períodos, fomentou-se, conforme Mancebo (2017), uma política de expansão da Educação Superior no âmbito das universidades federais que materializavam em grande medida os objetivos do REUNI, particularmente os que trataram de:

Aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do uso da educação à distância, da criação dos cursos de curta duração [...] criar um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação (MANCEBO, 2017, p. 108).

O excerto ao norte mostra que, nesse período, a política nacional de Educação Superior Federal, em grande medida impulsionada pelo REUNI, como evidenciado nas tabelas acima, sinaliza para um processo de expansão no qual o aumento de cursos e matrículas superiores ao crescimento do número de matrículas, dentre outras consequências, acarreta na intensificação do trabalho docente nas universidades federais. A tabela 8 mostra a variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil no período de 2006 a 2016, o que representa todo o recorte temporal desta pesquisa.

Tabela 8 - Variação das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil (2006 a 2016)

Brasil	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	2.464	64	2.528	556.231	21.309	577.540	11,2	52.881	59.637
2016	3.917	266	4.183	890.131	59.593	949.724	11,3	94.328	110.619
Δ	1.453	202	1.655	333.900	38.284	372.184	0,1	41.447	50.982
Δ%	58,96	315,62	65,46	60,02	179,66	64,44	0,008	78,37	85,48

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 e 2016).

Conforme os dados apresentados na tabela 8, que trata da variação das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos anos de 2006 e 2016, fica evidente que nesse período – em números absolutos, o total de cursos e matrículas saltaram de 2.528 e 577.540 para 4.183 e 949.724, respectivamente. Quanto ao quantitativo de profissionais da educação, considerando o início e o fim da série histórica, o total de docentes e de técnico-administrativos cresceu respectivamente de 52.881 e 59.637 para 94.328 e 110.619, respectivamente.

Quanto à variação percentual nos anos de 2006 e 2016, a tabela acima evidencia que no período o total de curso cresceu 65,46% e quantitativo de matrículas aumentou em 64,44%. Já total de docentes majorou em 78,37%, enquanto o total de técnico-administrativos subiu 85,48% nesse período. Não obstante nos anos inicial e final o crescimento da variação do total de docentes e técnico-administrativos sejam superiores ao aumento da variação de cursos e matrículas, quando se observa a variação da relação matrícula/docente nesse mesmo período, ela praticamente se mantém estável, com um crescimento pífio de 0,008%. Isso significa que alto número de docentes por aluno quase não diminuiu.

Percebe-se também que em termos percentuais, quando se compara a relação entre o início e o fim de todo o período de 2006 a 2016, essas comparações mostram resultados diferenciados na maioria dos itens que constituem as tabelas acima.

Nesse sentido, observa-se que em todo o período (2006 e 2016) a variação percentual do total de cursos cresceu 65,46% e o quantitativo de matrículas aumentou em 64,44%; entre os anos 2006 e 2010 a variação percentual do total de cursos e matrículas foi de 84,61% e 472,26% respectivamente. Enquanto que entre os anos de 2011 e 2016 a variação do total de cursos cresceu 15,35%, enquanto que o total matrículas manteve-se praticamente estável, com uma pequena elevação de 0,73%.

Outros itens com variação diferenciada foram os que se referem aos profissionais da educação. Enquanto que nos anos inicial e final da pesquisa a variação do total de docentes aumentou 41.447 % e técnicos-administrativos subiu 50.982 %; no governo Lula, a variação do total de docentes cresceu 40,04 % e técnicos-administrativos saltou 45,17%; Entre os anos de 2011 e 2016, essa variação positiva foi de 19,82% para o total de docentes e 20,33% para técnicos-administrativos.

A mostra que, nesse período, a política nacional de expansão da expansão da Educação Superior nas universidades Federais, fortemente impulsionada pelo REUNI, como evidenciado nas tabelas acima, também apresentou em nível regional resultados, que em muitos casos, se assemelham aos dados nacionais. Em que pese as singularidades e disparidades entre as diferentes regiões do País, os dados regionais, em certa medida, refletem a política nacional de expansão da expansão da Educação Superior nas universidades Federais.

5.2 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NA REGIÃO NORTE

A tabela 9, mostra alguns dados da evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte (2006 a 2016).

Tabela 9 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte do Brasil (2006 a 2016)

Norte	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	551	12	563	83.950	433	84.383	17,4	5.261	4.689
2007	574	6	580	84.777	1.684	86.461	17,4	5.428	4.651
2008	614	62	676	84.032	4.175	84.88207	17,2	5.572	4.744
2009	627	55	682	86.827	6.736	93.563	-	7.107	6.161
2010	657	64	721	99.897	4.982	104.879	-	7.254	6.467
2011	667	58	725	109.010	5.867	114.877	15,7	7.841	6.413
2012	527	59	586	98.925	6.410	105.335	16,3	7.807	6.731
2013	492	39	531	107.335	5.263	112.598	16,6	8.503	6.823
2014	671	26	697	103.326	4.795	108.121	15,3	9.200	7.961
2015	649	26	675	127.620	4.773	132.393	15,2	9.330	8.251
2016	462	25	487	109.080	3.762	112.842	15,5	9.795	8.646
2017	508	27	535	114.682	6.428	121.110	14,3	9.920	8.854

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2018).

A tabela 9, mostra alguns dados da evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte, no período de 2006 a 2016. No ano inicial, a referida região dispunha de 551 cursos presenciais e 12 cursos na modalidade EaD, totalizando 563 cursos. Quanto às matrículas, o Norte tinha matrículas presenciais 83.950 e 433 matrículas EaD, totalizando 84.383 matrículas. No que tange à relação matrícula/docente, esta era de 17,4. No que tange aos profissionais da educação, a região norte apresentou em 2006 um total 5.261 docentes e 4.689 técnicos-administrativos que atuavam no âmbito das universidades federais brasileiras.

A tabela 9, em toda a série histórica – no geral, apresenta um processo expansão das universidades federais que veio aumentando na região Norte. Nela, observa-se a queda na relação matrícula/docente e destaca-se que o crescimento no total de cursos e matrículas ocorre em patamares inferiores em relação ao aumento no total de docentes e técnicos-administrativos, por exemplo. Essas distorções na política de expansão das universidades

federais, entre as médias nacional e a das regiões, como é o caso da região Norte, além de não superar, mantém ou até agudiza as disparidades educacionais e tudo que delas derivam entre as diferentes regiões brasileiras, cujas definições são oriundas a partir de uma multiplicidade de fatores.

Assim sendo, nota-se que a diversidade de fatores que definem as diferentes regiões e, por outro evidencia que adoção de determinados modelos econômicos, os modos de efetivos de participação nas definições políticas e a reação, sem titubear, das elites em face a qualquer ameaça aos seus interesses, são fatores não apenas se mostram determinantes para a definição das regiões, como também caracterizam como instrumentos que podem contribuir a perpetuação das assimetrias, desigualdades e exclusão entre as diferentes regiões no País. A tabela 10 retrata a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos anos de 2006 e 2010.

Tabela 10 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais da região Norte do Brasil (2006 e 2010)

Norte	Cursos Presenciais	Curso s EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas as EAD	Total de Matrículas	Matrícula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	551	12	563	83.950	433	84.383	17,4	5.261	4.689
2010	657	64	721	99.897	4.982	104.879	-	7.254	6.467
Δ	106	52	158	15.947	4.549	20.496	-	1.993	1778
Δ%	19,23	433,33	28,06	18,99	1.050,57	24,28	-	37,88	37,91

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2010).

Com base nos dados apresentados na tabela 10, os quais mostram a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte, nos anos de 2006 e 2010. Nesse sentido a referida tabela mostra que em 2006, no contexto da política do REUNI para o campo da Educação Superior, as universidades federais brasileiras do Norte do Brasil dispunham de 551 cursos presenciais e 12 cursos na modalidade EaD, totalizando 563 cursos. Quanto ao número de matrículas presenciais, essas instituições tinham 83.950 e 433 matrículas EaD, totalizando 84.383 matrículas. Naquele ano, a Região Norte ainda teve 5.261 docentes e 4.689 técnicos-administrativos no âmbito das universidades federais.

No ano de 2010, a tabela 10 evidencia que as universidades federais da Região Norte tiveram um crescimento em todos os itens que constituem a tabela em questão, com destaque para o crescimento vertiginoso em cursos e matrículas, ambos na modalidade à distância, que cresceram respectivamente 433,33% e 1.050,57%, enquanto que Cursos presenciais aumentaram 19,23%. Quanto aos docentes e 4 técnicos-administrativos, esses tiveram um aumento de 37,88% e 37,91%, respectivamente. Ainda sobre a expansão das universidades federais na região Norte, a tabela 11 mostra a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos de 2011 e 2016.

Tabela 11 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais da região Norte do Brasil (2011 e 2016)

Norte	Cursos Presenciais	Cursos EaD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EaD	Total de Matrículas	Matricula/Docente	Docentes	Técnicos
2011	667	58	725	109.010	5.867	114.877	15,7	7.841	6.413
2016	462	25	487	109.080	3.762	112.842	15,5	9.795	8.646
Δ	- 205	- 33	- 238	- 70	- 2105	- 2.035	- 0,2	1.954	2.233
Δ%	- 30,73	-56,89	-32,82	- 0,06	-35,87	- 1,77	- 0,01	24,92	34,81

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2011 a 2014).

Diversamente da Tabela 10 que mostra crescimento em todos os itens da mesma nos anos de 2006 e 2010, a tabela 11, no que se refere aos anos de 2011 a 2016, retrata uma involução em todos os itens, com exceção dos profissionais da educação. Nesse sentido a tabela evidencia que em 2011, ainda no contexto da política do REUNI, as universidades federais no Norte do Brasil tinham 667 cursos presenciais e 58 cursos na modalidade EaD, totalizando 725 cursos. Quanto ao número de matrículas, destes eram 109.010 presenciais e 5.867 matrículas na modalidade EaD, totalizando 114.877 matrículas. A relação matrícula/docente, esta foi de 15,7. Nesse ano, a região Norte apresentou de um total de 7.841 docentes e 6.413 técnicos-administrativos desenvolvendo atividades profissionais nas universidades federais.

Quanto ao ano 2016, em excetuando-se os profissionais da educação, a tabela 11 evidencia que as universidades federais brasileiras da Região Norte tiveram uma queda em quase todos os itens, em relação ao ano de 2011. Trata-se um período com números que

retratam uma certa contradição. Enquanto o total de cursos diminuiu -32,82 %, os totais de docentes e técnicos-administrativos cresceram respectivamente 24,92 e 34,81%.

Na região Norte, quando se compara os dados de 2011 aos de 2016, nota-se dados contraditórios e uma preocupante involução em alguns itens da tabela em voga, particularmente em relação a cursos e matrículas. No período, os cursos presenciais, tão defendidos por entidades do movimento docente como a Sindicato dos Docentes da Educação Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN), diminuíram em 32,82% e ainda teve uma redução de 2.035 matrículas na região.

Ao reduzir cursos e excluir mais de 2000 jovens das universidades, o governo Dilma Rousseff corrobora com o teor excludente de políticas educacionais constituem e perpetua uma diversidade regional que tem como elementos fundantes disparidades e assimetria que atuam no sentido da produção da exclusão da Educação Superior e, em consequência disso, igualmente se perpetua a exclusão social e todas as formas de desigualdades como a miséria e a pobreza.

Assim, quando o Estado brasileiro, através de suas políticas educacionais, acentua a negação do direito a Educação Superior para algumas regiões, mais do que para outras, ao invés do próprio estado ser um garantidor desse nível de educação direito que deve ser assegurado a todos, ele passa a ser um agente fomentador de um abismo educacional e social e das mais cruéis formas de desigualdades entre as diferentes regiões do Brasil. Nesse sentido, a tabela 1 retrata a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no Brasil nos de 2006 e 2010, e no período de 2011 e 2016.

Tabela 12 - Variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte do Brasil, nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016

Norte	$\Delta\%$ por Período	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matrícula /Docente	Docentes	Técnicos
LULA	2006-2010	19,23	433,33	28,06	18,99	1.050,57	24,28	-	37,88	37,91
DILMA	2011-2016	- 30,73	-56,89	-32,82	- 0,06	-35,87	- 1,77	- 0,01	-24,92	- 34,81

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2010 e 2011 a 2016).

Com fundamentos nos dados apresentados na tabela 12, que tratam da variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos que trabalham nas universidades federais brasileiras na região Norte,

nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016. No primeiro período (2006 a 2010), o governo Lula da Silva tinha o REUNI como principal política de expansão da Educação Superior para as universidades federais. Nesse período, as universidades federais da Região Norte apresentaram um aumento de 28,06 % no total de cursos, enquanto que no período de 2011 a 2016 o total de cursos diminuiu em 32,82 %.

Concernente às matrículas, os dados mostram uma diferença abissal. Enquanto entre os anos 2006 e 2010 o total de matrículas aumentou em 24,28%, no período entre 2011 e 2016 o total de matrículas involuíram em 1,77%. Quanto aos profissionais da educação, no período de 2006 a 2010, o total de docentes e técnico-administrativos cresceu respectivamente 37,88 % e 37,91%, enquanto no período de 2011 a 2016 o total de docentes e técnico-administrativos teve uma preocupante diminuição de 24,92% e 34,81%, respectivamente.

Por fim, se tratando de Região Norte, quando se compara os períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016, em excetuando-se a o “item relação matrícula/docente”, uma vez que a indisponibilidade dos dados do ano de 2010 no site do INEPE não possibilita comparação-, todos os demais itens da tabela 12 mostram uma quedana expansão das universidades federais na região Norte. Ainda sobre a expansão dessa região a tabela 13 mostra a variação percentual em termos de matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte do Brasil nos de 2006 e 2016.

Tabela 13 - Variação percentual de matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na Região Norte do Brasil (2006 a 2016)

Norte	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas as EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	551	12	563	83.950	433	84.383	17,4	5.261	4.689
2016	462	25	487	109.080	3.762	112.842	15,5	9.795	8.646
Δ	- 89	13	- 76	25.130	3.329	28.459	- 1,9	4.534	3.957
Δ%	- 16,16	108,33	-13,49	29,93	768,82	33,72	- 0,10	86,18	84,38

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 e 2018)

Com base nos dados apresentados na tabela 13, que trata da variação das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, relação matrícula docente, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais na região Norte do Brasil nos

anos de 2006 e 2016, observa-se que nesse período – em números absolutos, o total de cursos diminuiu de 563 para 487, ou seja, 76 cursos a menos. No tocante ao total de matrículas, este aumentou de e 84.383 para 112.842, um aumento de 28.459 matrículas no período. Quanto ao quantitativo de profissionais da educação, considerando o início e o fim da série histórica, o total de docentes e de técnico-administrativos cresceu respectivamente de 5.261 e 4.689 para 9.795 e 8.646, respectivamente. Trata-se de um aumento de 4.534 no total de docentes e de 3.957 no total de técnico-administrativos que passaram a atuar nas universidades federais da região Norte.

Concernente à variação percentual nos anos de 2006 e 2016, a tabela 13 retrata que no período o total de curso diminuiu 13,49% e o total de matrículas aumentou em 33,72%. Quanto aos profissionais da educação, o total de docentes elevou-se para 86,18%, enquanto o total de técnico-administrativos cresceu 84,38% nesse período. Embora nos anos de 2006 a 2016 o aumento da variação do total de docentes e técnico-administrativos sejam superiores ao aumento da variação de cursos e matrículas, quando se observa a variação da relação matrícula/docente nesse mesmo período, ela praticamente se mantém estável, com uma irrisória queda de 0,1%, fato que demonstra que alto número de docentes por aluno quase não diminuiu.

Nos anos de 2006 a 2016, quando se analisa alguns itens tabela 13, que mostra dados da Região Norte, e se compara com a tabela 8, que retrata os dados do Brasil, nota-se que em alguns itens a região Norte apresenta dados bem inferiores aos dados nacionais. Fato que fica evidenciado no total de cursos e matrículas, por exemplo. Enquanto nesse período o Brasil teve um crescimento 65,46% no total de cursos, a região Norte diminuiu em 13,49%. Outro caso bem ilustrativo foi o total de matrículas. Enquanto o País cresceu em 64,44%, no Norte as matrículas aumentaram em 33,72%.

Essas políticas educacionais, na medida em que são fomentadas, sem considerar as singularidades regionais, não só não produzem a igualdade, como também perpetuam ou até aumentam as desigualdades. No caso da educação, e particularmente da Educação Superior, quando se nega este nível de ensino de forma mais acentuada para alguns grupos sociais e para algumas regiões do País, se está condenando estas regiões e as pessoas que nelas vivem a uma vida na qual os direitos mais elementares delas são gravemente violados.

Adverte-se para o fato que a expansão da Educação Superior fomentada pelo Estado brasileiro, pretere algumas regiões, próprio Estado está violando o direito que todos têm a esse nível de educação e, ao mesmo tempo, produzindo assimetria, exclusão e desigualdades. Em outras palavras, basta se negar a Educação Superior para algumas regiões e

das pessoas que nela vivem que o sequestro do futuro delas está praticamente garantido e assim se mantém as assimetrias, as disparidades e todas as formas cruéis e violentas da desigualdade social, fruto em parte da falta desse nível de educação e tudo que dele deriva.

5.3 A EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

A Universidade federal do Amapá (UNIFAP) criada em 1990, apenas com o *Campus* Marco Zero em Macapá, capital do Estado do Amapá. Apenas a partir de 2006 começa a se expandir para o interior do Estado, com a criação do *Campus* Santana. Atualmente, configura-se como uma universidade multi-campi, Além do campus da capital, a universidade é formada pelos *campi* de Santana, Mazagão e o Binacional, em Oiapoque, extremo norte do Brasil. A UNIFAP inicia o seu processo de expansão para o interior do Amapá com os campi de Santana e Oiapoque. É sob a égide do REUNI que a universidade intensifica o seu processo de expansão.

Em função do recorte temporal desta pesquisa, a coleta de dados deste trabalho inicia-se no ano de 2006, visto que este é o ano de criação do *campus* Santana da UNIFAP, sendo este ato também uma ação de expansão e/ou interiorização da referida Universidade. Nesse sentido, a tabela 14 retrata a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal do Amapá no período de 2006 a 2016.

Tabela 14 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos na UNIFAP (2006 a 2016)

UNIFAP	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	29	-	29	7.220	-	7.220	39,2	205	232
2007	31	-	31	7.610	-	7.610	42,3	204	175
2008	30	-	30	7.946	-	7.946	46,2	201	170
2009	31	1	32	4.488	119	4.607	-	212	206
2010	38	-	-	6.013	-	6.013	-	284	212
2011	39	1	40	6.197	63	6.260	20,6	330	215
2012	41	1	42	6.036	65	6.101	17,4	355	215
2013	32	3	35	5.846	325	6.171	13,2	468	283
2014	46	3	49	7.028	236	7.264	15,0	468	434
2015	52	3	55	8.596	369	8.965	14,0	616	465
2016	44	3	47	10.125	435	10.560	19,2	688	485
2017	44	3	47	9.293	449	9.742	14,9	703	506

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2016).

Com base nos dados apresentados na tabela 14, nota-se que em 2006 a UNIFAP tinha 29 cursos e 7.220 ambos presenciais. Não havia cursos e Matrículas na modalidade à distância e a relação matrícula/ Docente de 39,2, quantos aos profissionais da educação a universidade tinha um total 205 docentes e 232 técnicos-administrativos atuando em seus quadros funcionais.

Os anos de 2007 e 2008, quando comparado a 2006, respectivamente registram um aumento de 2 e 1 cursos presenciais. O total de matrículas presenciais saltam 7.220, em 2006, para 7.610 e 7.946, respectivamente nos dois anos subsequentes. O destaque foi até então foi no item relação matrícula/docente que já era alto em 2006 e subiu ainda mais, chegando ao patamar assustador 42,3 e 46,2 respectivamente nos anos de 2007 e 2008. Quanto aos profissionais da educação, a universidade apresentou uma queda, sobretudo no quantitativo de técnico-administrativos. A UNIFAP fechou o ano 2007 com 57 e 2008 com e 62 técnico-administrativos a menos, quando comparado com 2006, conforme mostra a tabela 14 deste trabalho.

No ano de 2009, surge o primeiro curso EaD na UNIFAP, que somado aos 31 cursos presenciais, totaliza 32 cursos na Universidade. Em relação as matrículas presenciais, elas caem vertiginosamente. Em 2008 a UNIFAP tinha 7.946 e esse quantitativo diminui inacreditavelmente para 4.488 em 2009. Nesse ano houve 119 matrículas EaD, que somadas às presenciais totaliza um quantitativo de 4.607 matrículas. O quantitativo de profissionais da educação volta a subir em relação aos dois anos imediatamente de 2007 e 2008, mas, particularmente no caso dos técnico-administrativos, ainda continua bem inferior ao ano de 2006, tal como evidencia a tabela 14.

Em 2010, o número de cursos tem um crescimento significativo, aumentado em 7 cursos em relação ao ano anterior. Esse mesmo fenômeno se observa no total de matrículas, quando salta 4.607, em 2009, para 6.013 em 2010. Nesse ano, o número de profissionais da educação também cresceu. A UNIFAP saltou de 212 docente em 2009, para 284, em 2010. Um aumento de 72 docentes e 6 técnico-administrativos em seu quadro funcional. Ainda acerca da expansão das universidades federais na UNIFAP, a tabela 15 mostra a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos da UNIFAP nos de 2006 e 2010.

Tabela 15 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos na UNIFAP (2006 a 2010)

UNIFAP	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	29	-	29	7.220	-	7.220	39,2	205	232
2010	38	-	38	6.013	-	6.013	-	284	212
Δ	9	-	9	- 1.207	-	- 1.207	-	79	-20
$\Delta\%$	31,03	-	31,03	- 16,71	-	- 16,71	-	38,53	-8,62

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 e 2010).

Considerando os dados apresentados na tabela 15, mostram a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos da UNIFAP, nos anos 2006 e 2010, nota-se que em 2006, no contexto da política do REUNI que a UNIFAP dispunha de 29 cursos e 7.220 matrículas, ambos presenciais. A referida universidade não tinha cursos e matrículas EaD e contava um total 205 docentes e 232 técnicos-administrativos. Concernente ao número de matrículas presenciais, a tabela mostra que a universidade tinha 7.220 matrículas. A UNIFAP apresentou nesse ano uma elevadíssima relação matrícula/docente, na ordem de 39,2.

Quanto ao ano 2010, se comparado a 2006, a tabela 15 evidencia em números absolutos, que UNIFAP apresentou crescimento no total de cursos que saiu de 29 para 38, com um aumento de nove cursos. Porém o total de matrícula cai de 7.200 para 6.013, uma diminuição 1.207 matrículas. No período a universidade teve um aumento de 79 docentes e diminuição de 20 técnicos-administrativos. Em termos percentuais a tabela em questão mostra que a UNIFAP cresceu 31,03% em cursos presenciais, mas diminuiu em 16,71% matrículas presenciais. Quanto ao total de docentes, este aumentou em 38,53, enquanto o quantitativo de técnicos-administrativos diminuiu 8,62% por cento.

Concernente ao período de 2011 a 2016, este conservou a gênese da política de expansão da Educação Superior federal fomentada no período entre os anos 2006 e 2010. Desse modo, no período de 2011 a 2014, UNIFAP continuou criando novos cursos e matrículas, tanto na modalidade presença como à distância, inclusive por meio do processo de interiorização. Nesse sentido, a política de expansão da UNIFAP é retratada na tabela 16, a qual mostra a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos da universidade federal do Amapá, nos anos de 2011 e 2016.

Tabela 16 - Evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos na UNIFAP (2011 a 2016)

UNIFAP	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2011	39	1	40	6.197	63	6.260	20,6	330	215
2016	44	3	47	10.125	435	10.560	19,2	688	485
Δ	05	02	07	3.928	372	4.300	- 1,4	358	270
$\Delta\%$	12,82	200	17,50	63,38	590,47	68,69	- 0,06	108,48	125,58

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2011 e 2016).

Com base nos dados da tabela 16, a qual retrata a evolução das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos das universidades federais no âmbito da UNIFAP nos anos de 2011 e 2016, nota-se que em 2011, ainda no contexto da política expansão via REUNI, a UNIFAP tinha 39 cursos presenciais e 1 curso na modalidade EaD, totalizando 40 cursos. No tocante ao número de matrículas, nota-se que a Universidade tinha matrículas presenciais 6.197 e 63 matrículas EaD, totalizando 6.260 matrículas na universidade.

Quanto à relação matrícula/ Docente na UNIFAP, esta foi altíssima, chegando aos impressionantes 20,6. Uma média quase duas vezes maior que a média Brasil que foi de 11,5 no ano de 2011. Esse fato sinaliza claramente para um processo de expansão da UNIFAP que se desenvolveu provocando uma assustadora intensificação do trabalho docente. Nesse mesmo ano, a UNIFAP apresentou um total de 330 docentes e 215 técnicos-administrativos que nela atuavam.

Quanto ao ano 2016, em excetuando-se a relação matrícula/ Docente que se manteve praticamente estável com uma ligeira queda de 0,06, a tabela supracitada evidencia que a UNIFAP teve um crescimento em todos os itens que formam a tabela 16. Os totais de cursos e matrículas aumentaram 17,50% e 68,69%, respectivamente, enquanto os totais de docentes e técnicos-administrativos cresceram respectivamente 108,48 e 125,58 %. Ainda sobre a política de expansão da UNIFAP é retratada na tabela 17 que mostra a variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal do Amapá, nos anos de 2006 e 2010 e; 2011 e 2016.

Tabela 17 - Variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos na UNIFAP nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016

UNIFAP	Δ% Por Período	Cursos Presenciais	Cursos EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula / Docente	Docentes	Técnicos
LULA	2006-2010	31,03	-	31,03	16,71	-	16,71	-	38,53	-8,62
DILMA	2011-2016	12,82	200	17,50	63,38	590,47	68,69	- 0,06	108,48	125,58

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 a 2010 e 2011 a 2016).

Considerando os dados apresentados na tabela 17, que retrata a variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos que atuaram na UNIFAP, nos períodos de 2006 a 2010 e 2011 a 2016, é possível considerar que no período de 2006 a 2010, sob a política de expansão da Educação Superior, impulsionada centralmente pelo REUNI, a UNIFAP apresentou um aumento de 31,03% no total de cursos, enquanto que no período de 2011 a 2016 o total de cursos cresceu 12,82%.

No que tange às matrículas a coisa se inverte, os dados mostram uma diferença significativa. Enquanto no período 2006 a 2010 o total de matrículas obteve um aumento de 16,71%, nos anos de 2011 a 2016 o total de matrículas tiveram um vertiginoso na ordem de 68,69%. Quanto aos profissionais da educação, no período de 2006 a 2010, o total de docentes cresceu em 38,53, enquanto que quantitativo de técnico-administrativos diminuiu em 8,62%. Já no período de 2011 a 2016 o total de docentes e de técnico-administrativos teve variação percentual aumentada em 108,48% e 125,58%, respectivamente. O destaque nessa comparação é variação percentual do total de técnico-administrativos. Enquanto no período 2006 a 2010 o quantitativo de técnicos na UNIFAP teve uma variação percentualmente em 8,62% a menos, no governo Dilma, essa variação cresceu vertiginosamente para 123,58%. Ainda sobre a política de expansão da UNIFAP, a tabela 18, mostra a variação percentual das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal do Amapá nos anos de 2006 e 2016.

Tabela 18 - Variação percentual de matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos na UNIFAP (2006 e 2016)

UNIFAP	Cursos Presenciais	Curso s EAD	Total cursos	Matrículas presenciais	Matrículas EAD	Total de Matrículas	Matricula/ Docente	Docentes	Técnicos
2006	29	-	29	7.220	-	7.220	39,2	205	232
2016	44	3	47	10.125	435	10.560	19,2	688	485
Δ	15	-	18	2.905	-	3.340	20	463	253
$\Delta\%$	51,72	-	62,06	40,23	-	46,26	- 51,02	225,85	109,05

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2006 e 2018)

Com base nos dados apresentados na tabela 18, que trata da variação das matrículas e cursos de Graduação Presenciais e EaD, total de docentes e técnico-administrativos da UNIFAP, de 2006 e 2016, observa-se que – em termos de números absolutos, o total de cursos e matrículas saltaram de 29 e 7.220 para 44 e 10.560, respectivamente. Nota-se que nesse intervalo a UNIFAP teve um aumento de 18 cursos e 3.340 matrículas. Quanto ao número de profissionais da educação, entre o início e o fim da série histórica, o total de docentes e de técnico-administrativos cresceu respectivamente de 205 e 232 para 688 e 485, respectivamente. Trata-se de um significativo aumento de 463 docentes e 253 técnico-administrativos no âmbito da UNIFAP.

Quanto à variação percentual da UNIFAP nos anos de 2006 e 2016, a tabela 18 mostra que no período o total de curso cresceu 62,06% e quantitativo total de matrículas aumentou em 46,26%. Quanto ao total de docentes, este majorou em 225,85%, enquanto o total de técnico-administrativos subiu 109,05% nesse período. Desse modo, nota-se que, mesmo os anos inicial e final tendo apresentado um crescimento da variação do total de docentes e técnico-administrativos sendo superiores ao aumento da variação do total de cursos e matrículas, quando se observa a variação da relação matrícula/docente nesse mesmo período, ela é bastante alta. Assim, embora seja inferior ao crescimento da variação percentual dos profissionais da educação, a variação da relação matrícula/docente reduziu em 51,02. Um número que mesmo tendo diminuído nos anos de 2006 e 2016, deixa a relação matrícula/docente da UNIFAP bem maior que a da região Norte e do Brasil, que foram respectivamente de 0,10 e 0,008. No ano de 2016 a relação matrícula docente da UNIFAP foi de 19,2%, enquanto a da região Norte e do Brasil foram de 15, 5 e 11,3 respectivamente.

Quando comparados aos dados do Brasil ou da região Norte, dados da relação matrícula/docente da UNIFAP não deixam dúvidas que a política de expansão da UNIFAP, realizadas pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, desenvolveu-se baseado em uma

intensificação muito maior do trabalho docente na UNIFAP que expansão fomentada na região Norte ou do Brasil, nos anos de 2006 e 2016.

É possível observar, nesse período, a política nacional de expansão da expansão da Educação Superior nas universidades Federais, como evidenciado nas tabelas acima, também apresentou na região Norte e na UNIFAP resultados, que em muitos casos, se aproximam e, em outros, se distanciam dos dados do Brasil. Nesse sentido, em que pese as singularidades e disparidades entre as diferentes regiões do País, os dados regional e da UNIFAP, por um lado, em certa medida, refletem a política nacional de expansão da Educação Superior nas universidades Federais no Brasil. Por outro, mostram precisamente a disparidade, as diferenças entre o Brasil e a região Norte e a UNIFAP. No caso da UNIFAP, de fato, a expansão teve esse significado mais perverso para com as funções docentes, aumento dos cursos à distância e, sobretudo, na relação matrícula/docente.

5.4 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO NA UNIFAP: O CASO DO *CAMPUS* SANTANA

O *Campus* Universitário de Santana – CSTN, situa-se na cidade de mesmo nome, a qual fica localizada no sudeste do Amapá. O campus possui instalações próprias localizadas numa área de 02 hectares, ao longo da Rodovia Duca Serra, nº 1233 – Bairro Fonte Nova no Município de Santana onde está instalado o CSTN, vinculado a Universidade Federal do Amapá, o qual foi instituído pela Resolução nº 019/2006 – CONSU.

O *campus* entrou em funcionamento no dia 02 de maio de 2005 com a criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo – desde 2016 funcionando no Campus Marco Zero - no dia 09 de dezembro de 2015. Começou a funcionar as primeiras turmas dos Cursos de Licenciatura em Filosofia, Letras, Química e Pedagogia, regulamentado pela RESOLUÇÃO Nº 046/2013-CONSU de 21 de novembro de 2013, após da assinatura de pactuação entre a UNIFAP e a Diretoria do Desenvolvimento da Rede de IFES da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, a Diretora do DIFES/SESu/MEC e a Coordenadoria Geral de Recursos Humanos, hoje perfazendo um total no 1º semestre de 2018 de 441 novos alunos.

O referido *campus* já nasceu precarizado, o que significa que as condições de trabalho não mostram-se totalmente adequadas para a realização do trabalho docente. É nesse contexto que busco responder as seguintes indagações de pesquisa: quais as condições de trabalho docente no campus Santana da Universidade Federal do Amapá? Quais as infraestruturas físicas e pedagógicas (salas de aula, salas de pesquisa, laboratórios, internet, bibliotecas, referências, bibliográficas) são disponibilizadas para o trabalho docente naquele

campus? As perspectivas respostas dos docentes do que atuam no referido *campus* sobre as indagações acima suscitadas serão desenvolvidas na seção 4.5 a seguir.

5.5 TRABALHO DOCENTE NO *CAMPUS* SANTANA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

As discussões presentes nesta subseção tratam de algumas perspectivas e desafios relacionados ao trabalho desenvolvido por todos os docentes que atuam no *campus* Santana da UNIFAP, totalizando 27 (vinte e sete) docentes, os quais participaram como sujeitos desta investigação, sendo oito destes do Curso de Letras, 10 do Curso de filosofia e nove do Curso de Pedagogia. Ressalta-se que os questionários foram aplicados a todos os docentes que atuam no *campus* Santana da UNIFAP, com exceção de um docente do curso de Pedagogia, por se tratar do autor deste estudo, conforme sinalizado na justificativa. Salienta-se que a presente pesquisa considerou as categorias analíticas propostas pelo método que consubstanciou esta pesquisa, de modo a considerar a totalidade de docentes que atuam no referido *campus*.

Assim, destaca-se que os dados a seguir estão fundamentados nas respostas do questionário aplicado aos docentes do referido *campus* que participaram desta pesquisa. O foco, portanto, é compreender as implicações do processo de expansão e interiorização universitária no bojo do trabalho docente constituído no *campus* Santana da UNIFAP.

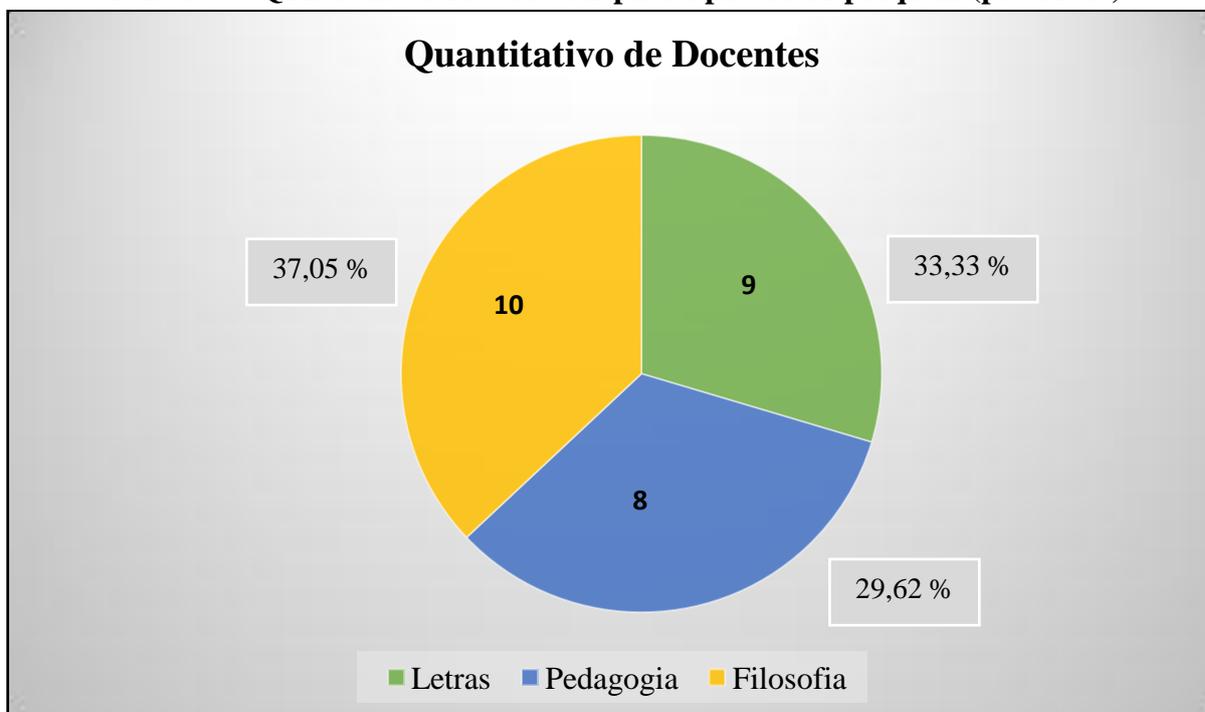
Desse modo, conforme evidenciado nas seções anteriores, torna-se importante destacar que os processos de expansão da educação superior no Brasil, é reflexo das políticas e mediações de cunho neoliberal e que focalizam uma ressignificação no âmbito da política e legislação educacional brasileira. Sob este contexto, objetiva-se compreender e discutir as implicações desse processo para as atividades laborais de um conjunto de docentes da UNIFAP que atuam no *campus* de Santana, a fim de conceber e perceber tais influências desse processo.

Desse modo, implica considerar que, no bojo da legislação educacional brasileira, a LDB e vários decretos, definem e implementam, no âmbito do mesmo Estado, a educação superior como a mercadoria e as IES como empresas similares a empresas mercantis (SGUISSARDI, 2016). Trata-se de um processo que reconfigura a essência institucional das universidades e que toca, de maneira objetiva, na categoria docente, de modo a perpetuar novas relações e mediações de trabalho nas atividades as quais os docentes são incumbidos de realizar.

Diante dessa perspectiva contextual, busca-se, a partir dos dados a seguir, sinalizar os reflexos do processo de expansão da educação superior no Brasil, com foco para o trabalho docente constituído no *campus* Santana da UNIFAP.

Assim sendo, as informações a seguir seguem o delineamento para a categorização dos docentes que participaram da pesquisa, a partir de elementos que configuram: titulação acadêmica, carreira, tempo de serviço, regime de trabalho e outras atividades ligadas ao seu fazer laboral, considerando, sobretudo, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre outras, sejam estas registradas ou não no Plano de Atividades Individuais Docentes (PAID). Considerando a proposta de discussão apresentada, o gráfico 1 sinaliza o quantitativo e o percentual de docentes que participaram da pesquisa por curso.

Gráfico 1 - Quantitativo de Docentes participantes da pesquisa (por curso)

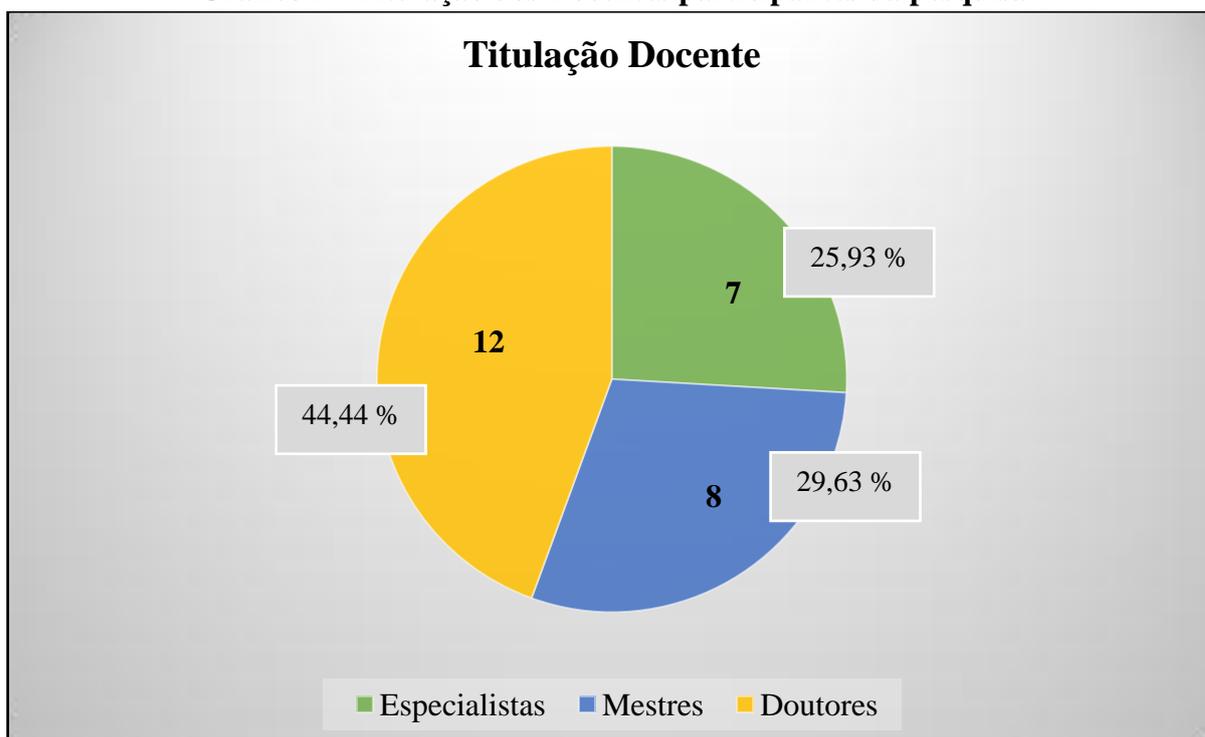


Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados apresentados no gráfico 1, é possível notar que o quantitativo de docentes que participaram da pesquisa foi de 27 (vinte e sete) docentes, sendo 8 (oito) do curso de Letras, o que representou 29,62% dos participantes; 9 (nove) do Curso de Pedagogia, o que representou 33,33% dos docentes participantes e 10 (dez) do curso de Filosofia, representando 37,05% dos docentes participantes da pesquisa.

Em continuidade com a apresentação dos docentes participantes deste estudo, o gráfico 2 apresenta a titulação desses profissionais, com base no número total de participantes.

Gráfico 2 - Titulação dos Docentes participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

A partir dos dados citados, nota-se que dentre os 27 (vinte e sete) docentes participantes da pesquisa, 7 (sete) destes são especialistas, o que representa 25,93% por cento; 8 (oito) destes são mestres, o que representa 29,63% por cento; e 12 (doze) são doutores, o que representa 44,44% por cento dos docentes participantes. Assim, com bases nos números absolutos e percentuais apresentados, nota-se que quase a metade dos docentes participantes deste estudo são doutores. Se somados os percentuais de mestres e doutores, chega-se ao valor percentual de 74,07% por cento dos docentes participantes da presente investigação, o que denota quase que 2/3 (dois terço) do quantitativo total do conjunto de docentes.

Com base nos números apresentados, observa-se a concretização de umas das observações constantes no atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), o qual objetiva materializar a elevação do número de doutores e mestres, conforme sinalizado na meta 13 (treze) do referido Plano o qual destaca: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.” (BRASIL, 2014, p. 225). Observa-se, portanto, o atendimento do referido *locus* de estudo com o que está orientado na legislação educacional fundamentada na meta 13 do atual Plano Nacional de Educação.

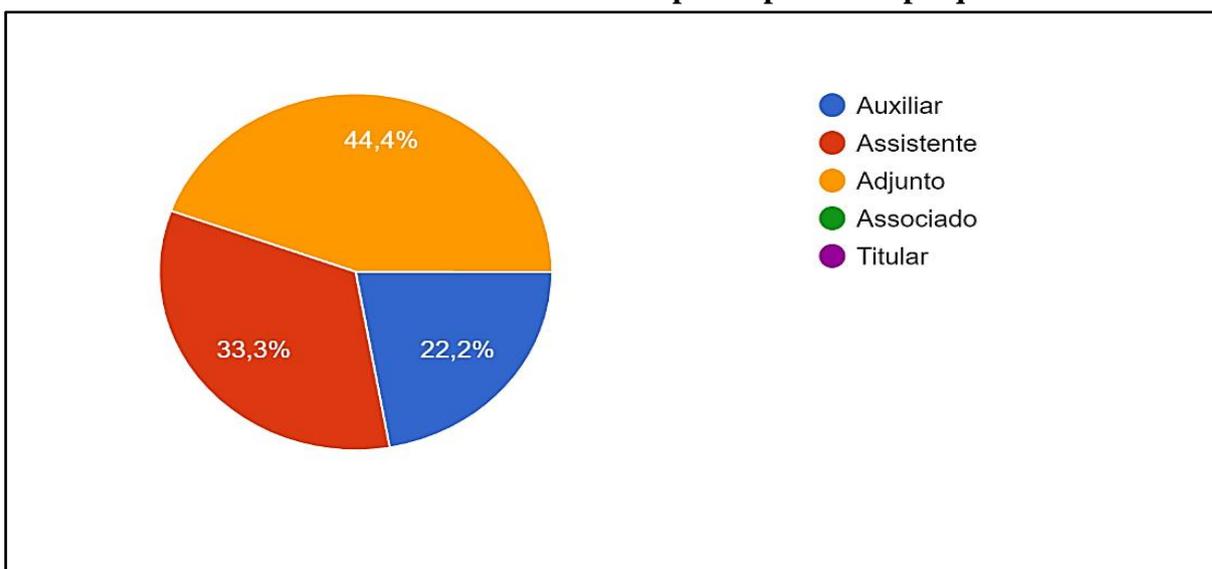
A partir dessas proposições numéricas que sinalizam íntima relação dos percentuais de professores mestres e doutores que atuam no *campus* Santana da UNIFAP com o que está proposto no atual PNE, torna-se relevante elencar outros elementos da legislação educacional brasileira que sinalizam a materialização desse processo no âmbito universitário. Dessa maneira, é importante citar que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em seu art. 66 estabeleceu que ‘a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’. Sendo assim, a expansão da ES no Brasil (Meta 12) deverá ocasionar um aumento na demanda por docentes qualificados para esse nível de ensino (Meta 13), requerendo um esforço maior do sistema nacional de pós-graduação (Meta 14) (BRASIL, 2014, p. 225-6).

Assim, com base na ideia apresentada, percebe-se um conjunto de mediações propostos pelo Estado brasileiro a fim de estabelecer na política educacional configurada no âmbito da Educação Superior o atendimento às recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, as quais propõem uma política educacional direcionada a atender a economia mundial.

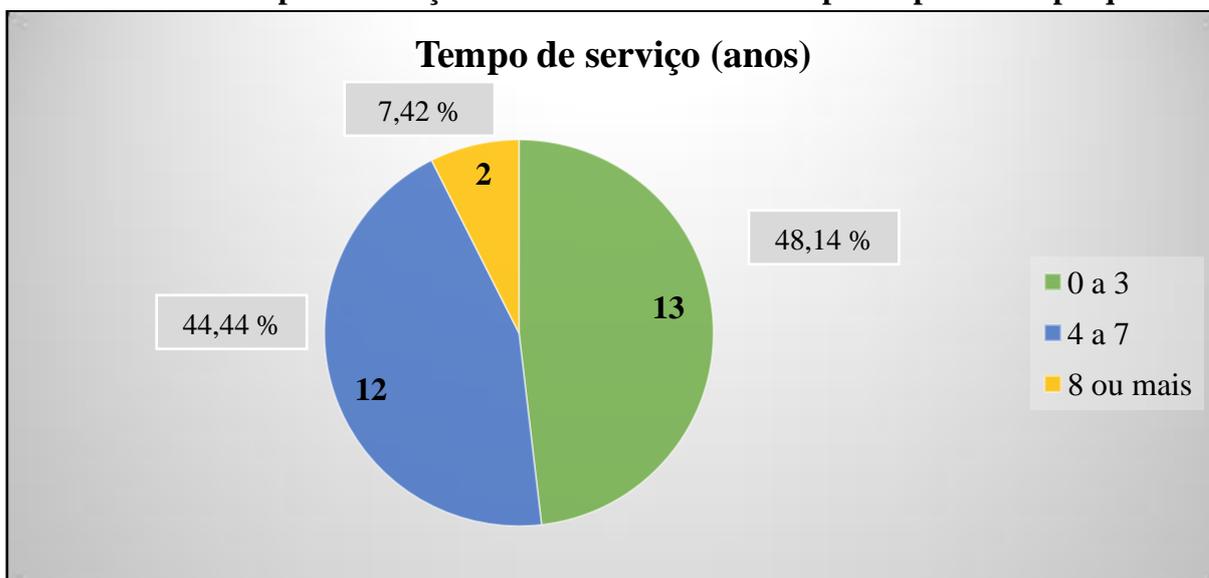
Além disso, observa-se que o fato do número de professores mestres e doutores que atuam no *campus* Santana da UNIFAP estarem em comum acordo ao que consta nas metas 12 (doze) e 13 (treze) do atual PNE, mostra que o referido *lócus* investigativo materializa tal política, a qual é oriunda de um conjunto de ações articuladas com base nas determinações dos organismos internacionais.

Em continuidade com as análises, no que tange aos aspectos relacionados a carreira docente, implica destacar alguns dados sobre a referida categoria que toca o conjunto de docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 3 - Carreira dos Docentes participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Em relação aos dados coletados e que tratam da carreira docente, é possível notar que, do conjunto dos 27 (vinte e sete) docentes participantes da pesquisa, 44,4 % por cento são “Adjunto”. 22,2% por cento são “Auxiliares” e, 33,3% por cento são “Assistentes”. Ademais, nota-se que há total e absoluta ausência de professores sejam “Associados” e/ou “Titulares” que atuem no referido *campus*. Além disso, os dados apresentados evidenciam que o maior quantitativo percentual dos referidos docentes são “Adjunto”, o que demonstra, ainda, a necessidade de se alcançar níveis e patamares mais elevados da carreira docente na UNIFAP.

Gráfico 4 - Tempo de serviço na UNIFAP dos Docentes participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

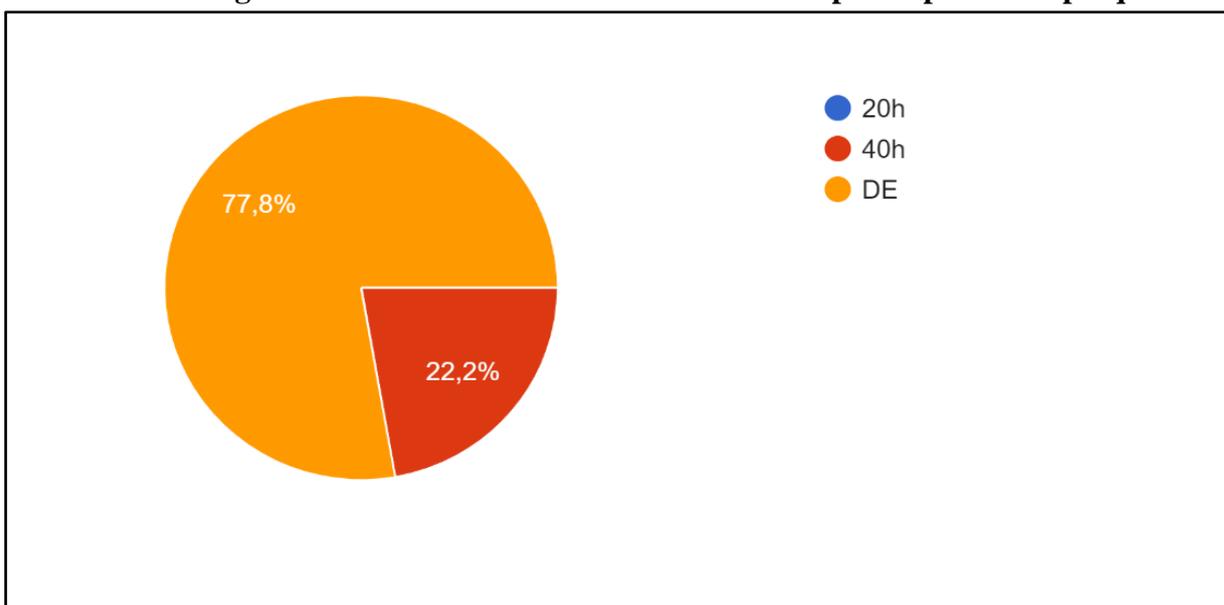
De acordo com os dados constantes no gráfico 4, é possível identificar de dentro o conjunto dos 27 (vinte e sete) docentes que participaram da pesquisa, 13 (treze) destes sinalizaram que atuam entre 0 (zero) a 3 (três) anos como docente na UNIFAP, o que representa 48,14 % por cento dos docentes participantes. Outros 12 (doze) docentes responderam que atuam entre 4 (quatro) a 7 (sete) anos como docente na UNIFAP, o que representa 44,44% por cento dos docentes participantes da pesquisa. Por fim, 2 (dois) docentes objetaram que já exercem um tempo de serviço, na UNIFAP, há 8 (oito) anos ou mais, o que representa 7, 42% dos docentes participantes.

A partir destes números, nota-se que quase a metade (48,14% por cento) dos docentes que exercem suas atividades laborais no *campus* Santana tem menos de três anos de docência na condição de servidor efetivo. Isso se deve ao fato de que esse quantitativo de professores substituiu, em grande medida, um significativo número de docentes que atuavam em regime de contrato de trabalho temporário (professor substituto). Somando a isso, outro fato que contribuiu para esse dado trata-se da atuação laboral de docentes do *campus* Marco Zero que exerciam atividades de ensino, pesquisa e extensão *campus* Santana.

Ainda no que concerne a materialização desta realidade no âmbito universitário, torna-se relevante evidenciar que na tangente dos direitos trabalhistas, o professor substituto que exerce suas atividades no bojo universitário, como no caso da UNIFAP, tem em seu contrato trabalhista menos direitos que os docentes efetivos da mesma instituição, como por exemplo, progressão salarial, liberação para qualificação profissional, entre outros que são exclusivamente direcionados aos servidores efetivos das universidades brasileiras.

Assim sendo, observa-se que o conjunto de mediações estabelecidos a nível global e que tocam a educação superior demonstram uma nova conformação das universidades, sobretudo, as públicas, a qual é fundamentada uma ótica de redirecionamento de suas atividades acadêmicas, assim como de sua composição estrutural a qual tende a direcionar a existências de atividades que se voltam essencialmente para o ensino, desarticulando outros processos e atividades que também são importantes para o desenvolvimento do saber construído nas universidades. Em consequência a estes eventos, o trabalho docente tende a se remodelar a fim de atender tais recomendações, evidenciando possibilidades de um trabalho flexibilizado, intensificado e constituído sob a precariedade das condições objetivas para o fazer laboral (SILVA JÚNIOR, 2017, MAUÉS, 2010, 2015, SGUISSARDI, 2016).

Em continuidade com as análises dos dados dos docentes que participaram da presente investigação, destaca-se, neste momento, algumas informações relativas ao regime de trabalho destes na UNIFAP.

Gráfico 5 - Regime de trabalho na UNIFAP dos Docentes participantes da pesquisa

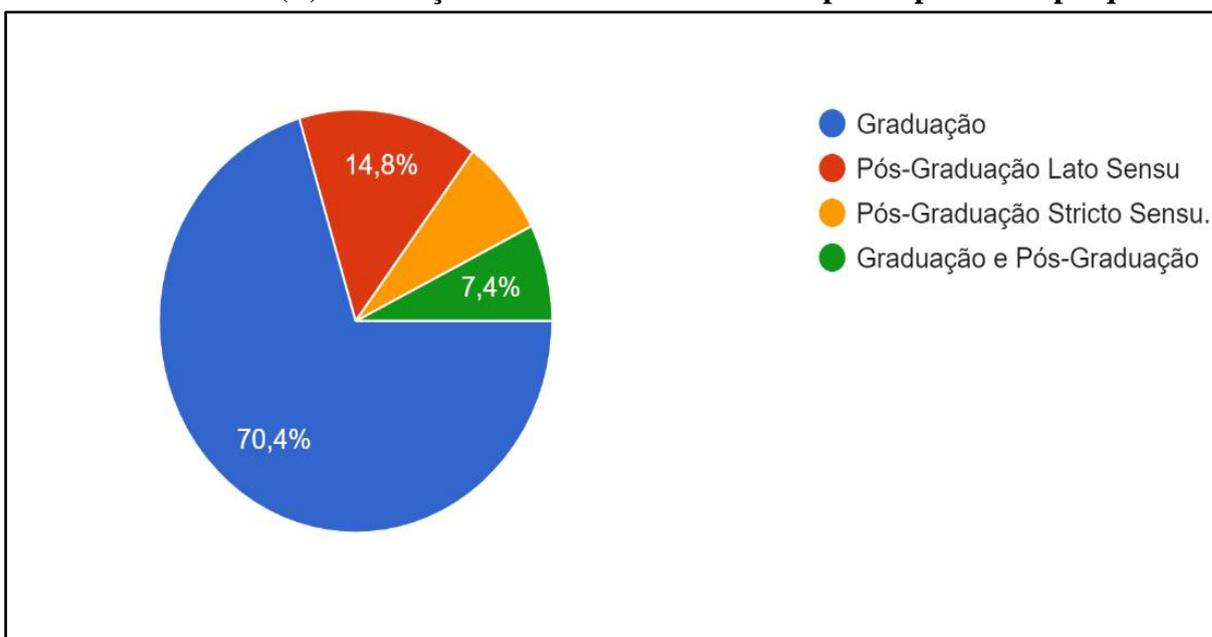
Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Nota-se, a partir dos dados constantes no gráfico 5 que trata acerca do regime contratual de trabalho dos docentes participantes da pesquisa que, 77,8% por cento destes docentes exercem suas atividades laborais sob o regime de “Dedicação Exclusiva” e 22,2% por cento destes trabalham em regime de 40 horas semanais. Destaca-se que, do conjunto dos vinte e sete docentes participantes, nenhum sinalizou trabalhar sob regime de 20 horas.

Com base no dado apresentado, nota-se que o regime contratual dos docentes que participaram da pesquisa se mostrou intrinsecamente associado a atividades de Dedicação Exclusiva à UNIFAP. Nesse sentido, este dado mostra-se importante na perspectiva de que a maioria dos docentes participantes deste estudo dedicam suas atividades laborais exclusivamente à UNIFAP, podendo possibilitar, nesse caso, a atuação acadêmica em diferentes níveis, conforme a ser destacado no gráfico 6, a seguir, bem como a materialização de diferentes atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão universitária.

Assim sendo, o gráfico 6, a seguir, trata do(s) nível(is) de atuação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 6 - Nível(is) de atuação acadêmica dos Docentes participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

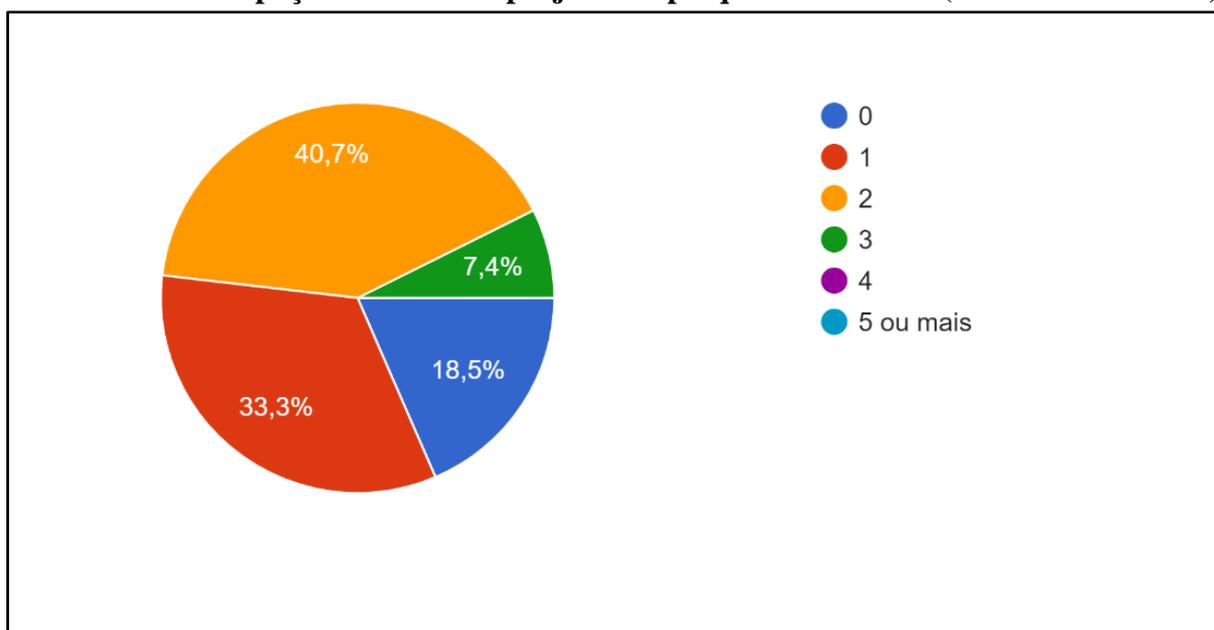
A partir dos dados apresentados, é possível notar que, do conjunto de 27 (vinte e sete) docentes que participaram da pesquisa, 70,4% por cento destes atuam no âmbito da Graduação.

Outros 14,8% por cento atuam no bojo da Pós-Graduação *Lato Sensu*. Em continuidade, 7,4% por cento dos docentes participantes da pesquisa atuam no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Por fim, outros 7,4% por cento de docentes que participaram da pesquisa sinalizaram que exercem suas atividades laborais atuando tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação.

Com base nessas informações, é possível perceber que grande parte dos docentes que exercem suas atividades laborais no *campus* Santana atuam no âmbito da Graduação, do total de docentes participantes, 29,6% destes exercem alguma atividade laboral no bojo da Pós-Graduação.

Em continuidade com as análises dos dados dos docentes que participaram da presente investigação, cita-se, neste momento, algumas informações relativas à participação docente em projetos de pesquisa e extensão na função de coordenador, conforme sinaliza o gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 - Participação docente em projetos de pesquisa e extensão (como coordenador)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nas informações apresentadas, é possível perceber que 18,5% por cento do conjunto de docentes participantes desta investigação sinalizaram que não participam de projetos de pesquisa e/ou extensão na função de coordenador.

Outros 33,3% por cento do conjunto de docentes participantes desta investigação apontaram que participam de um projeto de pesquisa e/ou extensão na função de coordenador.

Além disso, 40,7% por cento do total de docentes participantes desta investigação responderam que participam de dois projetos de pesquisa e/ou extensão na função de coordenador.

Ademais, 7,4% por cento do conjunto de docentes participantes desta investigação sinalizaram que participam de três projetos de pesquisa e/ou extensão na função de coordenador.

Destaca-se que não houve docente que demarcou participar de quatro, cinco ou mais projetos de pesquisa e/ou extensão na função de coordenador.

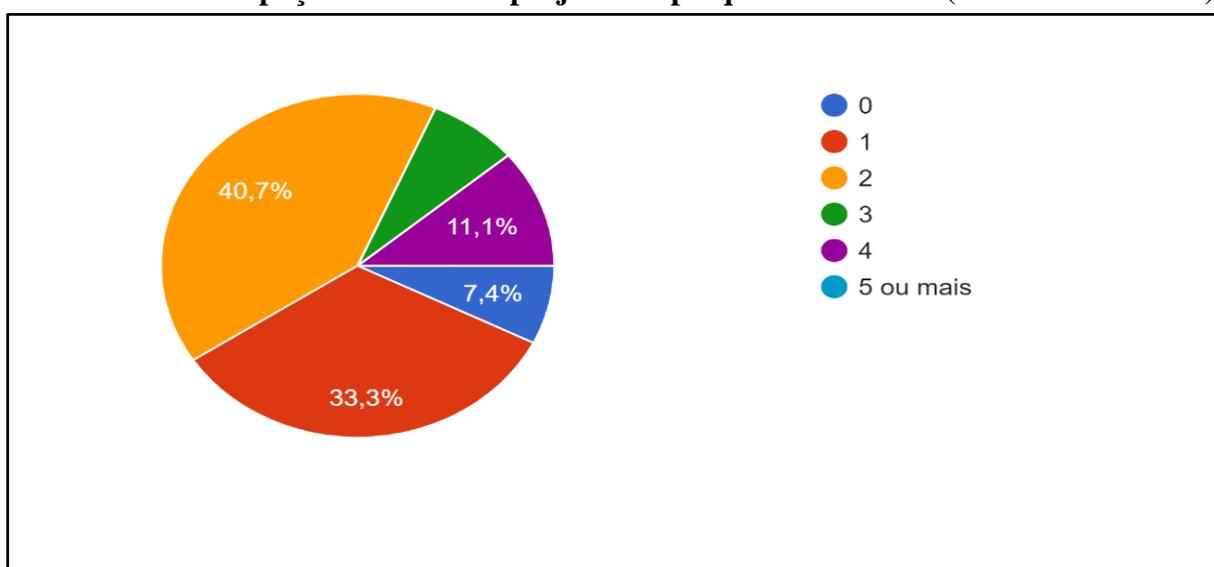
Desse modo, nota-se que 74% por cento dos docentes participantes desta investigação participam de dois ou três projetos de pesquisa e extensão na função de coordenador, o que representa uma significativa participação destes docentes nas atividades de pesquisa e extensão.

Assim sendo, considera-se que tal dado representa a materialização do processo de designação de mais trabalho ao professor, evidenciado na responsabilidade em coordenar projetos de pesquisa e extensão no campus Santana da UNIFAP e em suas múltiplas

atividades e tarefas que são construídas com base na essência de suas funções e atribuições docentes, particularmente configurado no âmbito da Educação Superior no Brasil (MANCIBO, 2010; MAUÉS, 2010, SANTOS, 2012).

Objetivando dar continuidade nas análises e discussões, busca-se apresentar algumas informações relacionadas a participação docente em projetos de pesquisa e/ou extensão na função de colaborador. Tal dado foi buscado no sentido de compreender e elucidar algumas das ações relacionadas a atuação laboral dos docentes do campus Santana da UNIFAP. Nessa perspectiva, o gráfico 8 sinaliza tais informações.

Gráfico 8 - Participação docente em projetos de pesquisa e extensão (como colaborador)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

A partir dos dados apresentados, é possível considerar que 7,4% por cento do conjunto de docentes participantes desta investigação sinalizaram que não participam de projetos de pesquisa e/ou extensão na função de colaborador.

Outros 33,3% por cento responderam que participam um de projeto de pesquisa e/ou extensão na função de colaborador. Além disso, outros 40,7% por cento de docentes apontaram que participam de dois projetos de pesquisa e/ou extensão na função de colaborador.

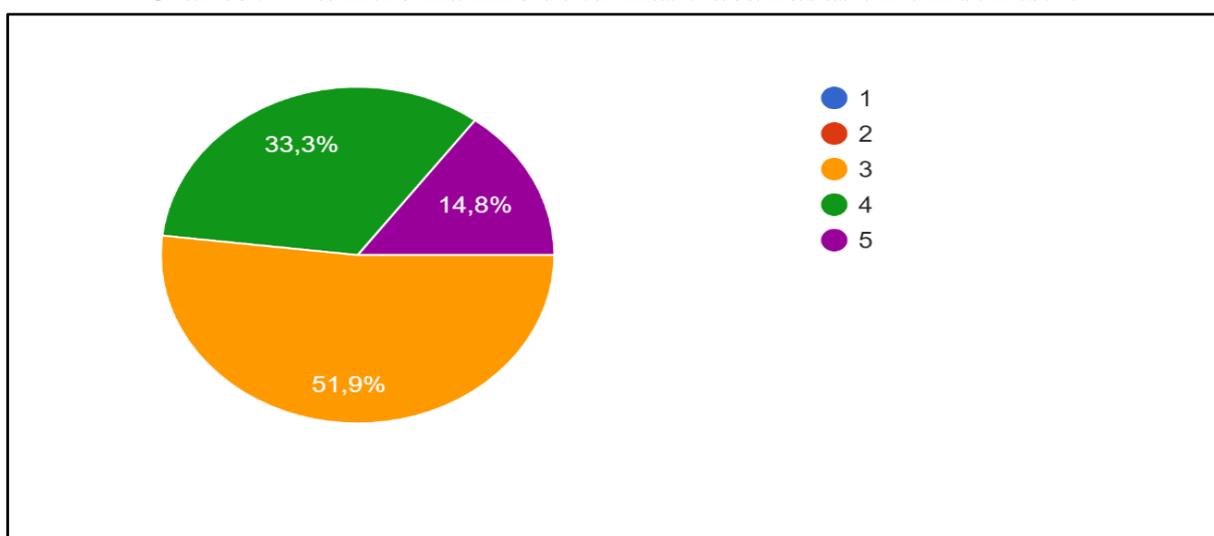
Ademais, 7,5% por cento dos docentes sinalizaram que participam de três projetos de pesquisa e/ou extensão na função de colaborador.

Por fim, 11,1% por cento dos docentes responderam que participam de quatro projetos de pesquisa e/ou extensão na função de colaborador. Destaca-se que nenhum dos

docentes participantes da pesquisa apontou participar de cinco ou mais projetos de pesquisa e/ou extensão na função de colaborador.

Em continuidade com as análises, busca-se evidenciar alguns dados relativos às atividades de ensino desenvolvidas pelo conjunto de docentes que participaram da pesquisa, observando o número máximo de turmas trabalhadas em um semestre por estes sujeitos. Cita-se que tais informações estão constantes no gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 - Número máximo de turmas trabalhadas em um semestre



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Tendo em vista as informações apresentadas, é possível considerar que 51,9% por cento dos docentes que participaram deste estudo apontaram que o número máximo de turmas trabalhadas em um semestre foram três (3) turmas.

Outros 33,3% por cento dos docentes que participaram deste estudo sinalizaram que o número máximo de turmas trabalhadas em um semestre foram quatro (4) turmas.

Por fim, 14,8% por cento dos docentes que participaram deste estudo sinalizaram que o número máximo de turmas trabalhadas em um semestre foram cinco (5) turmas.

Com base no questionamento relacionado às informações constantes no gráfico 9, nota-se que nenhum dos docentes que participaram da pesquisa respondeu que já teve uma ou duas turmas como número máximo em um único semestre.

Dessa maneira, a partir das informações abstraídas do gráfico 9, percebe-se que o quantitativo máximo de turmas trabalhadas em um semestre foi de três, alcançando o máximo de cinco disciplinas.

A partir desta constatação, é significativa problematizar o quantitativo apresentado, de modo que é preciso considerar que coexistem especificidades diferentes a cada turma e disciplina ministrada pelos docentes que participaram desta investigação.

Além disso, considera-se que os valores numéricos apresentados sinalizam, de maneira objetiva, para a materialização do processo de intensificação do trabalho docente, especialmente no que tange ao quantitativo máximo de turmas e as ações que se relacionam diretamente às atividades de ensino como: estudos individuais e/ou coletivos, produção do planejamento de aula, dentre outras atividades que se associam ao tempo de trabalho constituído em sala de aula.

Sob esta perspectiva, torna-se necessário mencionar que o processo de expansão da educação superior vivenciada pelo campus de Santana da UNIFAP, demonstra, de maneira concreta, a efetivação do processo de intensificação do trabalho docente.

Assim sendo, conforme sinalizado nas seções anteriores, entre os aspectos e as transformações que sinalizam para o processo de intensificação e precarização do trabalho docente, Garcia e Anadon (2009, p. 67), destacam: “[...] a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho” Dessa forma, considera-se que o quantitativo máximo de turmas assumidas em um semestre pelo conjunto de docentes que atuam no campus Santana da UNIFAP, demonstra, de maneira cruel, a problemática da intensificação do trabalho docente, particularmente relacionado às atividades de ensino que estes docentes realizam na referida instituição.

Nessa perspectiva, implica considerar que este processo de intensificação não está desassociado das mediações globais que se constituem no âmbito da política educacional, particularmente as ações emanadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial que, de maneira direta, visam direcionam o atendimento educacional aos determinantes do mercado global, ressignificando o papel da educação superior e dos sujeitos que atuam na construção desta no seio social (MAUÉS, 2010, SGUISSARDI, 2016; MANCEBO, 2010).

Objetivando dar continuidade nas discussões propostas, apresenta-se a seguir, algumas informações relacionadas a presença ou ausência de financiamento em projetos de pesquisa aos quais os docentes do *campus* de Santana participam.

Quanto ao financiamento de projetos de pesquisas feitas pelos docentes do *campus* Santana, observa-se que do conjunto total de docentes participantes da pesquisa, 3,7%

por cento destes sinalizou contar com financiamento em projetos de pesquisa aos quais participam.

Ademais, 96,3% por cento do conjunto total de docentes participantes da pesquisa apontou não contar com financiamento nos projetos de pesquisa aos quais participam. Tal dado demonstra um certo desinteresse institucional no que tange a promoção de condições financeiras para os projetos de pesquisa aos quais estes docentes – sujeitos da pesquisa – participam. Pode-se afirmar que o investimento/financiamento institucional da UNIFAP em projetos de pesquisa é quase que inexistente para o conjunto de docentes que labutam no *campus* Santana.

Nesse processo, torna-se importante considerar que a ausência de financiamento institucional implica diretamente no conjunto de atividades que envolvem o fazer docente, nesse caso, especialmente relacionado ao financiamento em projetos de pesquisa, aos quais podem possibilitar a concretização de novos produtos, investigações e questionamentos científicos essenciais para a produção científica atual (MAUÉS, 2010).

Em continuidade e com base nas informações coletadas durante pesquisa de campo, foi possível notar que os projetos de extensão desenvolvidos pelos docentes do *campus* de Santana não contam com financiamento institucional. Dessa maneira, é pertinente considerar que a ausência desse recurso financeiro implica diretamente no andamento qualitativo das atividades de extensão realizadas por tais docentes.

Observando este aspecto de ausência de recurso financeiro para o desenvolvimento dos projetos de extensão no *campus* Santana da UNIFAP, menciona-se que tal evento coaduna com a ausência financeira relacionada aos projetos de pesquisa no referido *campus* desta universidade. Fato este que pode contribuir para o processo de precarização de tais atividades, dada a circunstância e a falta de condições objetivas para a o desenvolvimento destas atividades em âmbito universitário.

Nessa perspectiva de discussão e conforme sinalizado anteriormente, Bechi (2016, p. 7, grifo nosso), menciona que “o economicismo e o privatismo adotados por vários países em desenvolvimento, inclusive pelo Brasil, em favor do ajuste econômico proposto pelo receituário neoliberal, incidiram majoritariamente sobre a gestão e o **financiamento** da educação superior”.

Desse modo, considera-se que estes ordenamentos e proposições para o campo da política de Educação Superior no Brasil atuam diretamente nas determinações focalizadas nas ações aos quais as universidades brasileiras, sob o espectro de sua autonomia, realiza para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com especial atenção para o financiamento

institucional para o desenvolvimento de projetos de pesquisas e extensão conforme tratado nos dados deste estudo.

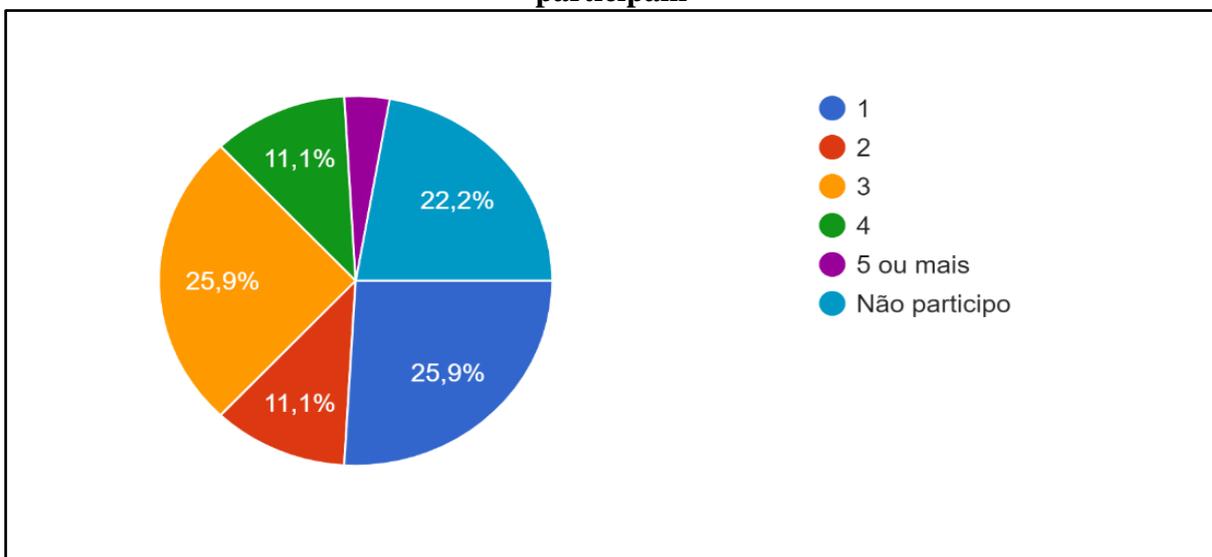
Em continuidade com a apresentação e análise das informações concernentes à participação dos docentes em grupo de pesquisa, é possível observar que, do conjunto total de docentes que participaram desta investigação, 22,2% por cento destes não participam de grupo de pesquisa.

Em contrapartida, 77,8% por cento do conjunto total de docentes que participaram desta investigação participam de grupo de pesquisa. Este percentual sinaliza que mais de dois terços do conjunto total de docentes que participaram da presente investigação participam de grupo de pesquisa, ou seja, exercem atividades que aprimoram suas atividades de ensino desenvolvida em âmbito universitário.

É importante destacar que a efetiva participação desses docentes em grupos de pesquisa sinaliza, de forma hipotética, a produção quantitativa mais elevada de conhecimento no bojo universitário. Além disso, considera-se que este processo poderia ser construído com mais qualidade caso houvesse elevação do investimento financeiro, por parte da UNIFAP, para o desenvolvimento de tais atividades.

Assim sendo, observando o que foi discutido anteriormente, alguns dados relativos à quantidade de grupos de pesquisa e/ou extensão aos quais os docentes do *campus* Santana da UNIFAP participam. Tal análise justifica-se por tratar, a partir de aspectos quantitativos, alguns aspectos relativos ao conjunto de atividades desenvolvidas pelos docentes do *campus* Santana da UNIFAP.

Gráfico 10 - Quantidade de grupos de pesquisa e/ou extensão aos quais os docentes participam



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados constantes no gráfico 10, nota-se que do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa 25,9% por cento destes participam de um grupo de pesquisa e/ou extensão. Outros 11,1% por cento participam de dois grupos de pesquisa e/ou extensão.

Além destes, outros 25,9% por cento participam de três grupos de pesquisa e/ou extensão. Outros 11,1% por cento participam de quatro grupos de pesquisa e/ou extensão; outros 3,8% por cento sinalizaram que participam de cinco grupos de pesquisa e/ou extensão.

Por fim, 22,2% por cento responderam que não participam de grupos de pesquisa e/ou extensão. Assim sendo, evidencia-se que 78,8% do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa estão em grupos de pesquisa e/ou extensão.

Deste conjunto total apresentado, os maiores índices estão por sobre os docentes que participam de um ou três grupos de pesquisa e/ou extensão, destaca-se que deste total, 25,9% por cento estão em um grupo de pesquisa e/ou extensão e o mesmo quantitativo sinalizado participa de três grupos de pesquisa e/ou extensão na UNIFAP, o que representa 51,8% por cento do total de docentes que participaram da presente pesquisa.

Importante destacar que estas atividades se somam a um conjunto de outras tarefas e demandas acadêmicas que se associam às atividades laborais destes docentes, quer sejam direcionadas ao ensino, a pesquisa e/ou extensão, dada a especificidade do trabalho docente constituído em âmbito universitário.

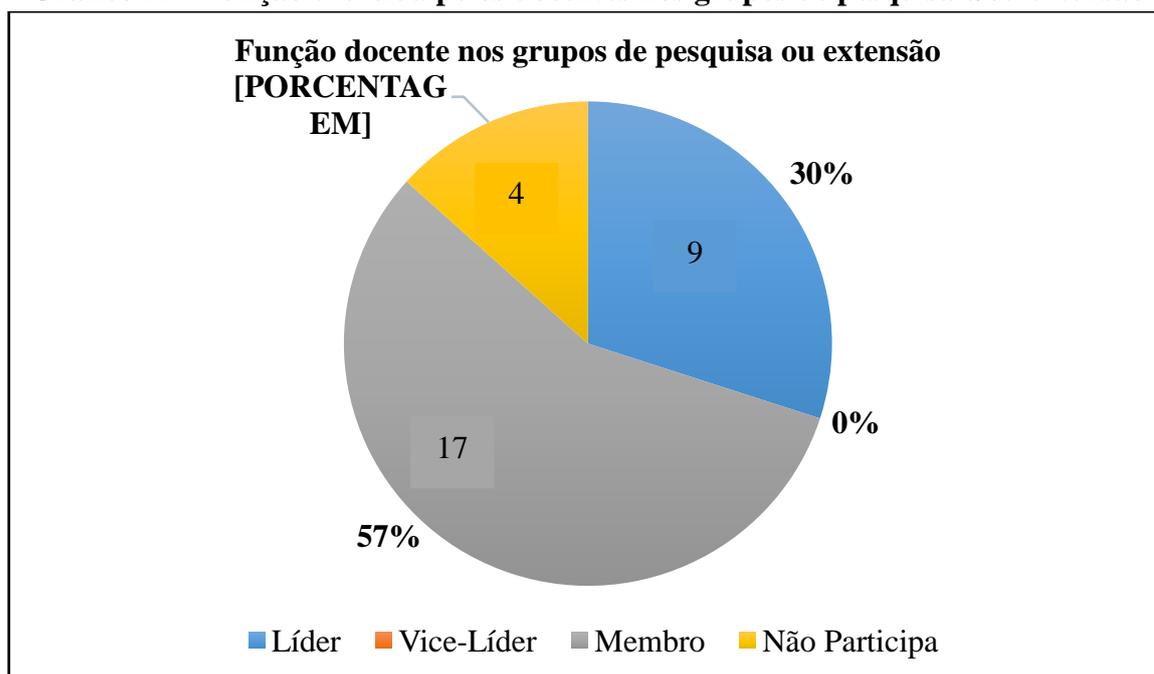
Em continuidade com as análises, as informações acerca da função exercida pelos docentes nos grupos de pesquisa e/ou extensão aos quais estes participam. denotam que 78,8% do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa estão em grupos de pesquisa e/ou extensão, observa-se, que deste conjunto de docentes, 33,3% por cento participam na condição de líder do grupo de pesquisa e/ou extensão. Outros 63% sinalizaram que participam de grupo de pesquisa e/ou extensão na condição de membro.

Além destes, outros 14,8% por cento sinalizaram que não participam de grupo de pesquisa e/ou extensão.

Destaca-se que nenhum docente que participou da pesquisa sinalizou participar de grupo de pesquisa e/ou extensão na condição de “vice-líder”. Ademais, é relevante destacar que o percentual apresentado considera, ainda, a participação concomitante em grupos de pesquisa e extensão pelos sujeitos da pesquisa.

Em continuidade com as análises, o gráfico 11 apresenta informações acerca da função exercida pelos docentes nos grupos de pesquisa e/ou extensão aos quais estes participam.

Gráfico 11 - Função exercida pelos docentes nos grupos de pesquisa e/ou extensão



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

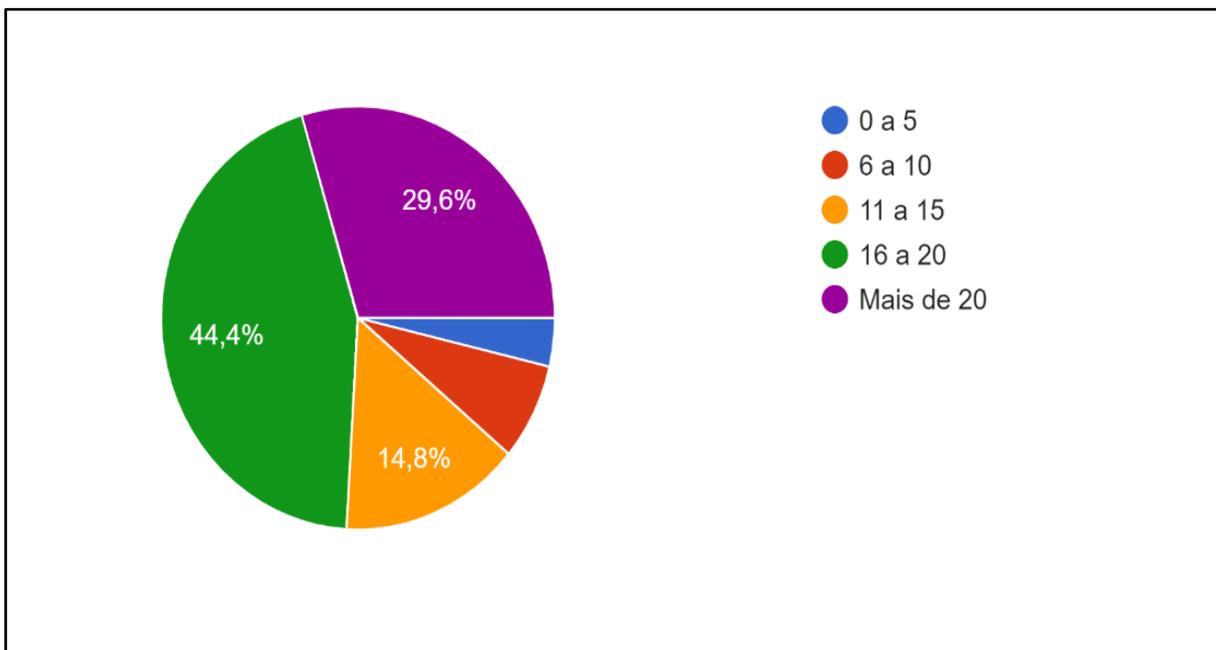
A partir dos dados apresentados no gráfico 11 que denotam que 87% do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa estão em grupos de pesquisa e/ou extensão, observa-se, no gráfico 11, que deste conjunto de docentes, 30% por cento participam na condição de líder do grupo de pesquisa e/ou extensão. Outros 57% sinalizaram que participam de grupo de pesquisa e/ou extensão na condição de membro.

Além destes, outros 13% por cento sinalizaram que não participam de grupo de pesquisa ou extensão.

Destaca-se que nenhum docente que participou da pesquisa sinalizou participar de grupo de pesquisa ou extensão na condição de “vice-líder”. Ademais, é relevante destacar que o percentual apresentado considera, ainda, a participação concomitante em grupos de pesquisa e extensão pelos sujeitos da pesquisa.

Em continuidade com as análises e discussões propostas, busca-se, neste momento, apresentar alguns dados relacionados a quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades de ensino.

Gráfico 12 - Quantidade de horas semanais exercidas pelos docentes nas atividades de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados constantes no gráfico 12 que tratam da quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades de ensino no campus Santana da UNIFAP. Assim sendo, nota-se que 3,7% por cento de docentes exercem de 0 a 5 horas semanais de atividades de ensino.

Outros 7,4% por cento de docentes exercem, em atividades relacionadas ao ensino, de 6 a 10 horas semanais. Além destes, outros 14,8% por cento de docentes exercem de 11 a 15 horas semanais.

Em continuidade, outros 44,4% por cento dos docentes, sujeitos deste estudo, exercem uma carga laboral de 16 a 20 horas semanais relacionadas as atividades de ensino.

Por fim, 29,6% por cento dos docentes que participaram da pesquisa sinalizaram que exercem mais de 20 horas semanais em atividades relacionadas ao ensino no *campus* Santana da UNIFAP.

Assim, com base nos valores quantitativos apresentados, é possível considerar que existe um percentual de docentes do *campus* Santana da UNIFAP que tem um expressivo quantitativo de horas para a realização das atividades de ensino, no caso, 74% por cento destes profissionais tem uma carga laboral vinculada as atividades de ensino que, no mínimo, perduram por 16 horas, alcançando, para 29,6% por cento deste conjunto um quantitativo que expressa mais de 20 horas semanais de atividades de ensino.

Destaca-se que esta realidade de tempo de trabalho nas atividades de ensino, implica diretamente em outras atividades as quais fazem parte da especificidade do trabalho docente no âmbito universitário, sejam relacionadas a pesquisa e/ou a extensão.

Nessa perspectiva, considera-se o fato de o conjunto de docentes que participaram da pesquisa ser expressivamente de professores mestres e doutores que atuam em regime laboral de “Dedicação Exclusiva” e/ou em “quarenta horas” semanais, suas atividades laborais são intensificadas, pelo fato de se agregar ao quantitativo sinalizado outras atividades e ações que são intrinsecamente relacionadas ao trabalho docente.

Assim sendo, com base nos dados apresentados e nas especificidades relacionadas ao fazer docente universitário, é pertinente considerar que, no âmbito da educação superior brasileira e na realidade específica do *campus* Santana da UNIFAP, o trabalho docente se configura, para grande parte dos docentes que atuam neste *campus* universitário, sob a perspectiva da lógica competitiva, da eficiência e eficácia fundamentadas na pedagogia das competências.

Dessa maneira, conforme discutido anteriormente, Bechi (2016), evidencia que esse processo de intensificação do trabalho docente se dá com base em alguns aspectos fundamentados, sobretudo, nas pedagogias das competências. Desse modo, destaca-se que:

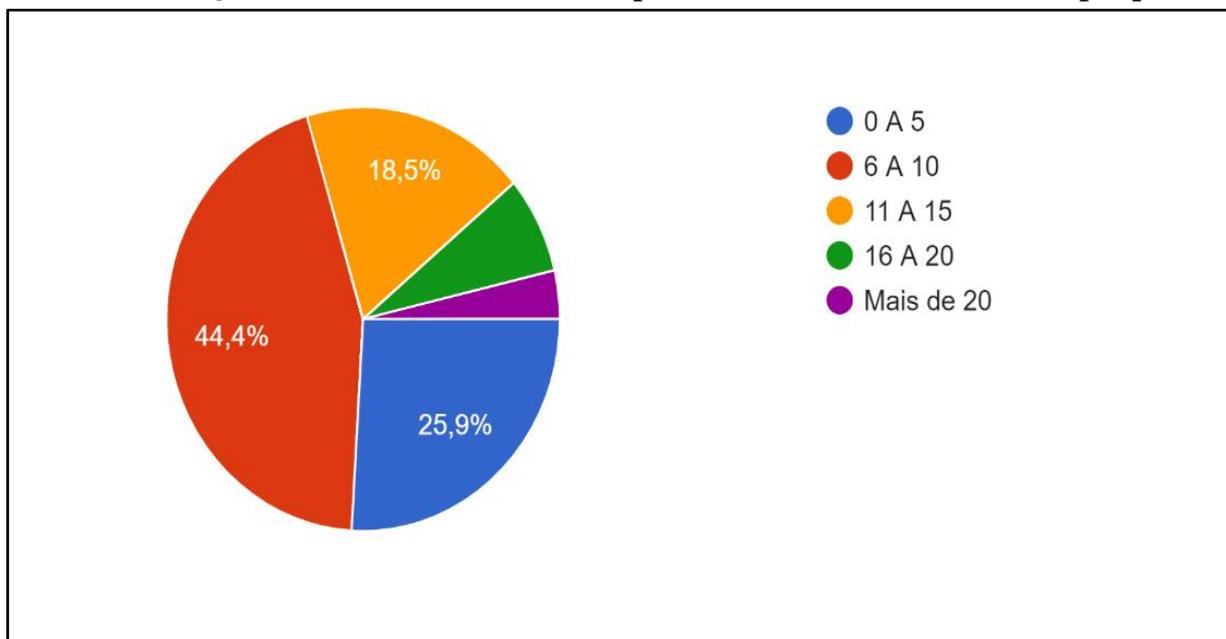
A eficiência individual do professor de nível superior e a sua produtividade são mensuradas a partir de indicadores de desempenho, com base em critérios de caráter meramente economicistas e mercantilistas. A lógica do mérito e da competência, articulada à quantificação da produção acadêmica e à captação de recursos financeiros, se alastra pelo universo acadêmico, fomentando a competição entre os pesquisadores universitários, o individualismo e a intensificação do trabalho docente (BECHI, 2016, p. 8).

Dessa maneira, é significativa considerar que o processo de expansão da Educação Superior denotou, ao trabalho docente universitário, significantes implicações no conjunto de atividades as quais os docentes desenvolvem nas universidades. Além disso, conforme os dados apresentados e com base nas mediações presentes na citação acima, observa-se que a maioria dos docentes que labutam no *campus* Santana da UNIFAP tem suas atividades relacionadas ao ensino fundamentadas sob o limiar do processo de intensificação laboral.

É pertinente destacar que, esse processo de intensificação, é resultado das determinações globais oriundas da intervenção dos organismos internacionais consubstanciada em um remodelamento no campo da política de Educação Superior no Brasil e nas mediações que compõem se relacionam a materialidade deste nível de ensino (SGUISSARDI, 2016, BECHI, 2016, MAUÉS, 2010).

Assim, objetivando dar continuidade nas discussões e análises propostas, o gráfico 13 apresenta, de maneira quantitativa, as horas exercidas pelos docentes que participaram da pesquisa e que tocam as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos mesmos.

Gráfico 13 - Quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

A partir dos dados apresentados no gráfico 13, é possível observar que 25,9% por cento dos docentes que participaram da presente pesquisa exercem cerca de 0 a 5 horas semanais de atividades de pesquisa.

Outros 44,4% por cento de docentes exercem, em atividades relacionadas a pesquisa, de 6 a 10 horas semanais. Além destes, outros 18,5% por cento de docentes exercem de 11 a 15 horas semanais de atividades de pesquisa no âmbito da UNIFAP.

Em continuidade, outros 7,4% por cento dos docentes, sujeitos deste estudo, exercem uma carga laboral de 16 a 20 horas semanais relacionadas as atividades de pesquisa.

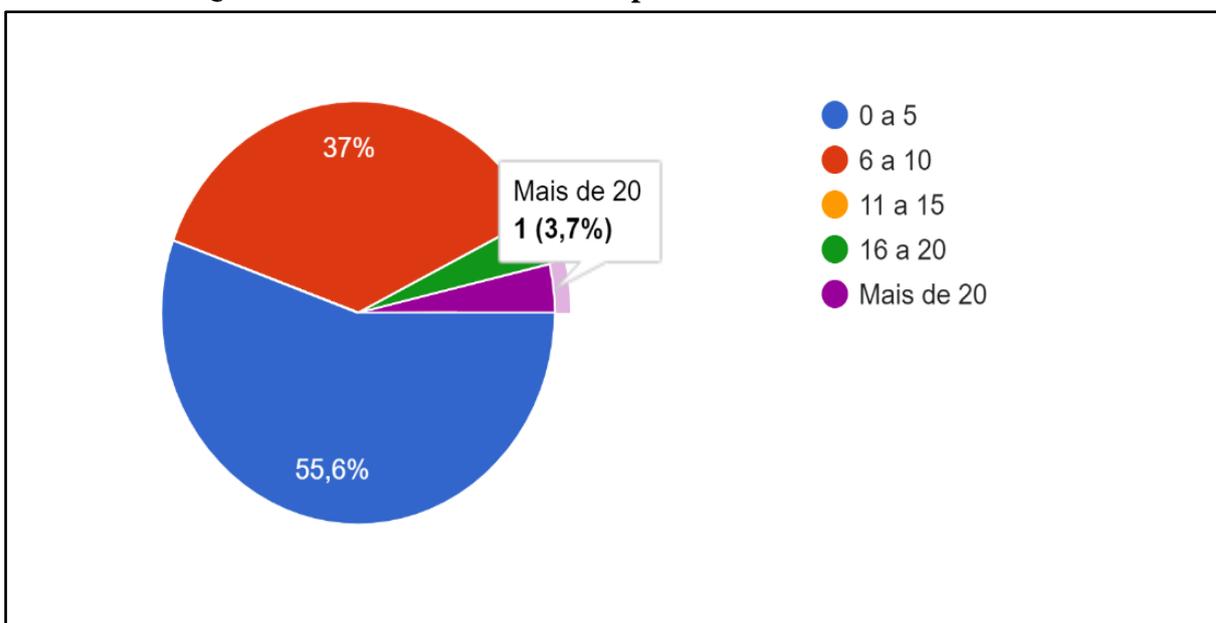
Por fim, 3,7% por cento dos docentes que participaram do presente estudo sinalizaram que exercem mais de 20 horas semanais em atividades relacionadas a pesquisa no *campus* Santana da UNIFAP.

Assim sendo, com base nos dados apresentados, é possível considerar que o quantitativo de horas semanais destinadas as atividades de pesquisa, no *campus* Santana da UNIFAP varia em torno 0 a 15 horas no maior percentual de docentes aos quais participaram deste estudo, no caso, 88,8% do conjunto de vinte e sete docentes, destes 88,8% de docentes, 44,4% destes exercem, em atividades relacionadas a pesquisa, cerca de 6 a 10 horas semanais.

Com base nesta constatação, concordar-se que este quantitativo de horas expresso nas atividades de pesquisa, podem implicar diretamente no processo de intensificação do trabalho de parte dos docentes as quais sinalizaram que exercem uma carga laboral de ensino e pesquisa com um percentual significativo em ambas as atividades.

Ademais, busca-se evidenciar no gráfico 14 algumas informações relacionadas ao quantitativo de horas das atividades de extensão realizadas pelos docentes que participaram da pesquisa e que estão lotados no *campus* Santana da UNIFAP.

Gráfico 14 - Quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades de extensão



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

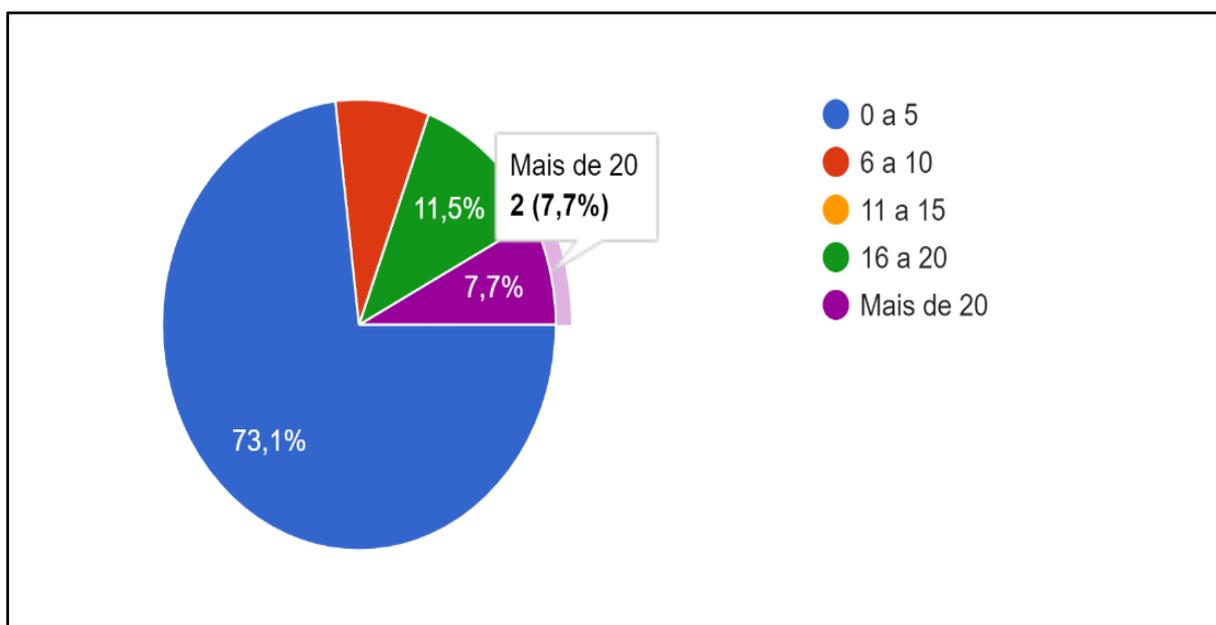
A partir dos dados apresentados no gráfico 14 que tratam da quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades de extensão no *campus* Santana da UNIFAP. Assim sendo, nota-se que 55,6% por cento de docentes exercem de 0 a 5 horas semanais de atividades de extensão no *campus* Santana da UNIFAP.

Outros 37% por cento de docentes exercem, em atividades relacionadas a extensão, cerca de 6 a 10 horas semanais. Em continuidade, outros 3,7% por cento dos docentes, sujeitos deste estudo, exercem uma carga laboral de 16 a 20 horas semanais relacionadas as atividades de extensão. Por fim, 3,7% por cento dos docentes que participaram da pesquisa sinalizaram que exercem mais de 20 horas semanais em atividades relacionadas a extensão no *campus* Santana da UNIFAP. Destaca-se que nenhum docente sinalizou exercer a opção que corresponde a cerca de 11 a 15 horas semanais de exercício em atividades de extensão no *campus* Santana da UNIFAP.

Dessa maneira, com base nos dados apresentados, observa-se que o maior percentual de docentes, no caso, 92,6% por cento do conjunto de professores aos quais participaram do presente estudo sinalizaram que exercem de 0 a 10 horas semanais em atividades relacionadas a extensão no *campus* Santana da UNIFAP. Em contrapartida, o menor percentual de docentes no caso, 7,4% por cento do conjunto de professores aos quais participaram do presente estudo sinalizaram que exercem de 16 a mais de 20 horas semanais em atividades relacionadas a extensão no *campus* Santana da UNIFAP.

Em continuidade com as análises, evidencia-se, no gráfico 15, algumas informações relacionadas ao quantitativo de horas das atividades administrativas realizadas pelos docentes que participaram da pesquisa e que estão lotados no *campus* Santana da UNIFAP.

Gráfico 15 - Quantidade de horas exercidas pelos docentes em atividades administrativas



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados apresentados no gráfico 15 que evidenciam a quantidade de horas exercidas pelos docentes nas atividades administrativas no *campus* Santana da UNIFAP, nota-se que 73,1% por cento de docentes exercem de 0 a 5 horas semanais de atividades de extensão no *campus* Santana da UNIFAP. Outros 7,7% por cento de docentes exercem, em atividades administrativas, cerca de 6 a 10 horas semanais. Em continuidade com a apresentação dos dados, destaca-se que outros 11,5% por cento dos docentes, sujeitos deste estudo, exercem uma carga laboral de 16 a 20 horas semanais relacionadas as atividades administrativas.

Por fim, 7,7% por cento dos docentes que participaram da pesquisa sinalizaram que exercem mais de 20 horas semanais em atividades administrativas no *campus* Santana da UNIFAP. Diante desses dados, é pertinente destacar que nenhum docente sinalizou exercer a opção que corresponde a cerca de 11 a 15 horas semanais de exercício em atividades administrativas no *campus* Santana da UNIFAP. Dessa maneira, com base nos dados apresentados, observa-se que o maior percentual de docentes, no caso, 73,1% por cento do conjunto de professores aos quais participaram do presente estudo sinalizaram que exercem de 0 a 5 horas semanais em atividades relacionadas a extensão no *campus* Santana da UNIFAP.

Em continuidade com as discussões e análises, algumas informações relacionadas ao quantitativo de horas das atividades sindicais realizadas pelo conjunto de docentes que participaram da pesquisa e que estão lotados no *campus* Santana da UNIFAP.

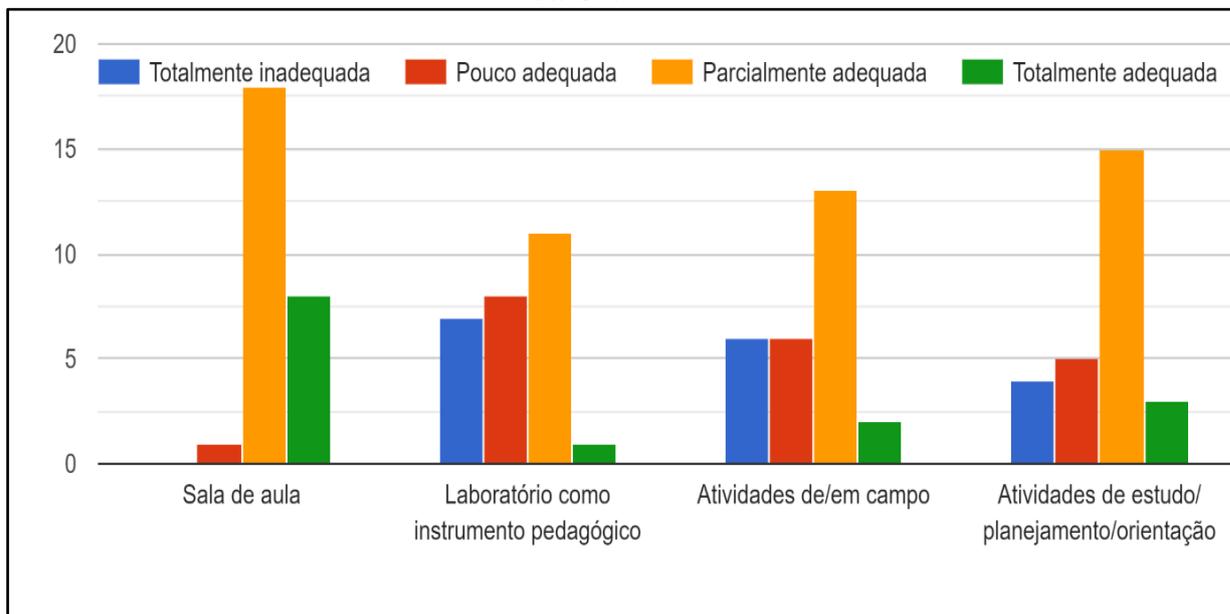
No tocante à quantidade de horas semanais exercidas pelos docentes nas atividades sindicais no *campus* Santana da UNIFAP, percebe-se que 96% por cento de docentes exercem de 0 a 2 horas semanais de atividades sindicais no *campus* Santana da UNIFAP.

Ainda com base nos dados apresentados, observa-se, ainda, que outros 4% por cento do conjunto de docentes aos quais participaram do presente estudo não exercem atividades sindicais semanais e, portanto, no conjunto de suas atividades no âmbito universitário, este conjunto de professores não partilha de horas de trabalho destinadas a atividades sindicais.

Diante desses dados, é importante destacar que nenhum docente sinalizou exercer as opções que correspondem a cerca de 3 a 5 horas; 6 a 10 horas; 11 a 15 horas; 16 a 20 horas ou mais de 20 horas semanais em atividades administrativas no *campus* Santana da UNIFAP.

Em continuidade com as discussões e análises, o gráfico 16 apresenta algumas informações relacionadas as condições de infraestrutura para as atividades docente desenvolvidas no *campus* Santana da UNIFAP.

Gráfico 16 - Condições de infraestrutura para as atividades docente no *campus* Santana da UNIFAP



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados apresentados no gráfico 16, que tratam sobre as condições de infraestrutura para as atividades docente desenvolvidas no *campus* Santana da UNIFAP, focalizadas nos seguintes componentes: sala de aula, laboratórios, atividade de/em campo de atividades de estudo e planejamento e orientação acadêmica, com opções de respostas que variaram de totalmente inadequada, pouco adequada, parcialmente adequada, totalmente adequada.

Assim sendo, é possível perceber que em termos de salas de aula, do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, 3,7% por cento destes sinalizaram que as condições das salas de aula do *campus* Santana são pouco adequadas para a realização das atividades docentes.

Outros 66,7% por cento destes consideraram que as condições das salas de aula do *campus* Santana são parcialmente adequadas para a realização das atividades docentes.

Além destes, outros 29,6% por cento de docentes responderam que as condições das salas de aula do *campus* Santana são totalmente adequadas para a realização das atividades docentes.

A partir destas informações, implica considerar que a maioria dos docentes que participaram deste estudo sinalizaram que as condições das salas de aula do *campus* Santana são parcialmente adequadas para a realização das atividades docentes. Fato este que traz consequências diretas para as atividades de ensino, haja vista a necessidade institucional de

salas de aula adequadas para as atividades concernentes ao ensino, a pesquisa e extensão no âmbito universitário.

Destaca-se, ainda, que do conjunto total de docentes nenhum sinalizou que as condições de sala de aula sejam totalmente adequadas para a realização das atividades docentes, como o ensino, por exemplo.

Em relação às análises concernentes as condições de infraestrutura para as atividades docente no tocante aos laboratórios como instrumento pedagógicos, destaca-se que, do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, 25,9% por cento destes profissionais consideraram que estas condições de infraestrutura dos laboratórios são totalmente inadequadas para a realização das atividades docente.

Outros 29,7% por cento dos professores consideraram como pouco adequada as condições de infraestrutura para as atividades docente no tocante aos laboratórios como instrumento pedagógicos.

Além destes, outros 40,7% por cento dos professores consideraram como parcialmente adequada as condições de infraestrutura dos laboratórios como instrumento pedagógico para a realização das atividades docente no *campus* Santana da UNIFAP.

Por fim, 3,7% por cento de docentes consideraram como totalmente adequada as condições de infraestrutura dos laboratórios como instrumento pedagógico para a realização de atividades docente no *campus* Santana da UNIFAP.

Com base nos dados apresentados, nota-se que grande parte do conjunto de docentes que participaram da presente pesquisa, consideraram ou como “totalmente inadequada, pouco adequada e parcialmente adequada” as condições de infraestrutura dos laboratórios como instrumento pedagógico para a realização das atividades docente no *campus* Santana da UNIFAP.

Em continuidade com as análises e discussões, o gráfico 16 ainda apresenta dados acerca das condições de infraestrutura para a realização das atividades de/em campo no *campus* Santana da UNIFAP, de modo que evidencia que para 22,2% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, as condições de infraestrutura para a realização das atividades de/em campo no *campus* Santana da UNIFAP são totalmente inadequadas para a concretização das atividades docente.

Outros 22,2% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, consideraram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de/em campo no *campus* Santana da UNIFAP são pouco adequadas para a concretização das atividades docente no referido local.

Além destes, outros 48,2% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, consideraram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de/em campo no *campus* Santana da UNIFAP são parcialmente adequadas para a concretização das atividades docente no referido *locus*.

Por fim, 7,4% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, consideraram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de/em campo no *campus* Santana da UNIFAP são totalmente adequadas para a concretização das atividades docente no referido *campus universitário*.

A partir dos dados apresentados, observa-se que quase 50% por cento dos docentes que participaram da pesquisa consideraram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de/em campo no *campus* Santana da UNIFAP são parcialmente adequadas para a concretização das atividades docente no referido *locus*. O que representa um número percentual significativo, assim como expressa a precariedade das condições de trabalho relacionadas as atividades de/em campo.

Em relação as condições de infraestrutura para a realização das atividades de estudo, planejamento e orientação acadêmica no *campus* Santana da UNIFAP, nota-se que 14,8% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, sinalizaram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de estudo, planejamento e orientação acadêmica no *campus* Santana da UNIFAP são totalmente inadequadas para a concretização das atividades docente.

Além destes, outros 18,5% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, consideraram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de estudo, planejamento e orientação acadêmica no *campus* Santana da UNIFAP são pouco adequadas para a concretização das atividades docente.

Outros 55,6% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, consideraram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de estudo, planejamento e orientação acadêmica no *campus* Santana da UNIFAP são parcialmente adequadas para a concretização das atividades docente.

Por fim, 11,1% por cento do conjunto total de professores que participaram da presente pesquisa, consideraram que as condições de infraestrutura para a realização das atividades de estudo, planejamento e orientação acadêmica no *campus* Santana da UNIFAP são totalmente adequadas para a concretização das atividades docente.

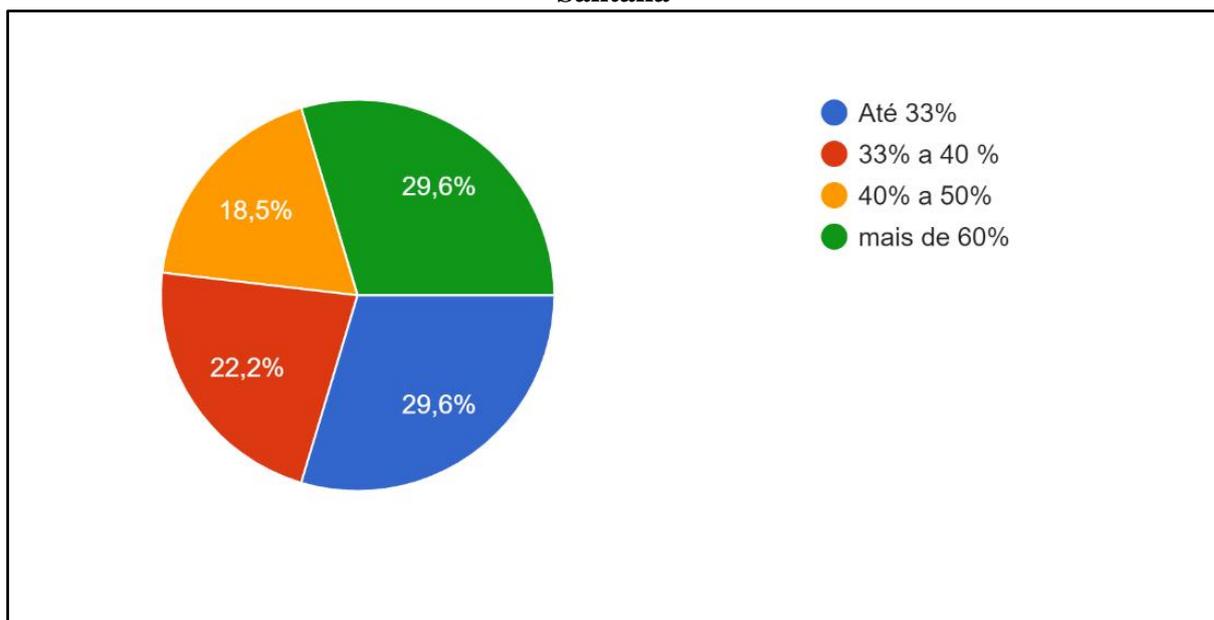
A partir dos números evidenciados, conclui-se que a precariedade das condições de trabalho no *campus* Santana da UNIFAP, mostrou-se, a partir da pesquisa de campo, como

um elemento que está presente no conjunto de espaços presentes no referido campus, de modo que, segundo a pesquisa, os espaços e atividades mais precarizadas foram: salas de aula, laboratórios de ensino, a prática e as condições para a realização de atividades de/em campo. Destaca-se que estes fatores contribuem, de maneira significativa, para a consolidação do processo de precarização do trabalho desses docentes.

Com base no processo evidenciado, torna-se importante destacar que ele se associa de maneira substantiva a materialização do REUNI no bojo das universidades federais no Brasil, ao qual objetivava ampliar o número de alunos nas instituições federais de ensino superior sem a correspondente ampliação da estrutura física e de recursos humanos nas mesmas (BRASIL, 2007).

Desse modo, objetivando dar continuidade nas análises e discussões, e percebendo as implicações do processo de expansão da Educação Superior para o trabalho docente constituído no âmbito acadêmico do *campus* da UNIFAP, busca-se, apresentar, no gráfico 17, algumas informações acerca do quantitativo de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) para o conjunto de disciplinas dos três cursos investigados, observando se coexiste a disponibilidade de acesso a tais obras no acervo da instituição, a partir das inferências dos docentes/sujeitos do presente estudo.

Gráfico 17 - Quantidade de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos sujeitos da pesquisa disponíveis na biblioteca do *campus* Santana



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

A partir dos dados constantes no gráfico 17, que tratam sobre a quantidade de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos sujeitos da pesquisa disponíveis na biblioteca do *campus* Santana, percebe-se que para 29,3% por cento, do conjunto total de professores aos quais participaram da presente pesquisa, o quantitativo de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da(s) disciplina(s) ministrada(s) por estes docentes e que estão disponíveis na biblioteca do *campus* Santana representam cerca de até 33% por cento do quantitativo para as atividades de ensino.

Para outros 22,2% por cento do conjunto total de professores aos quais participaram da presente pesquisa, o quantitativo de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da(s) disciplina(s) ministrada(s) por estes professores e que estão disponíveis na biblioteca do *campus* Santana varia de 33% a 40% por cento do quantitativo para as atividades de ensino desenvolvidas no referido *campus*.

Para outros 18,5% por cento, do conjunto total de professores aos quais participaram da presente pesquisa, o quantitativo de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da(s) disciplina(s) ministrada(s) por estes docentes e que estão disponíveis na biblioteca do *campus* Santana varia de 40% a 50% por cento do quantitativo para as atividades de ensino desenvolvidas no referido *campus*.

Por fim, encerrando-se as análises do gráfico 16, torna-se importante destacar que para 29,6% por cento, do conjunto total de professores aos quais participaram da presente pesquisa, o quantitativo de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da(s) disciplina(s) ministrada(s) por estes docentes e que estão disponíveis na biblioteca do *campus* Santana varia com percentual que alcança mais de 60% por cento do quantitativo de referências bibliográficas básicas (obrigatórias) e que são utilizadas para as atividades de ensino desenvolvidas no *campus* de Santana.

Assim sendo, ainda com base nestes dados, é possível considerar, conforme as análises e os valores quantitativos evidenciados, que para mais de dois terços (70,3% por cento) dos docentes participantes da pesquisa não há o quantitativo mínimo de literatura básicas/obrigatória para o conjunto de disciplinas dos cursos do referido *campus*. O que implica, de maneira objetiva, na qualidade do ensino desenvolvido no referido *campus*, assim como recai na produção do conhecimento dos referidos cursos, de modo que a ausência de literaturas básicas incidem diretamente no desenvolvimento e aprimoramento intelectual dos alunos da UNIFAP que estudam no *campus* do município de Santana. Assim, é possível considerar a materialização da dificuldade de acesso e disponibilidade a obras que são

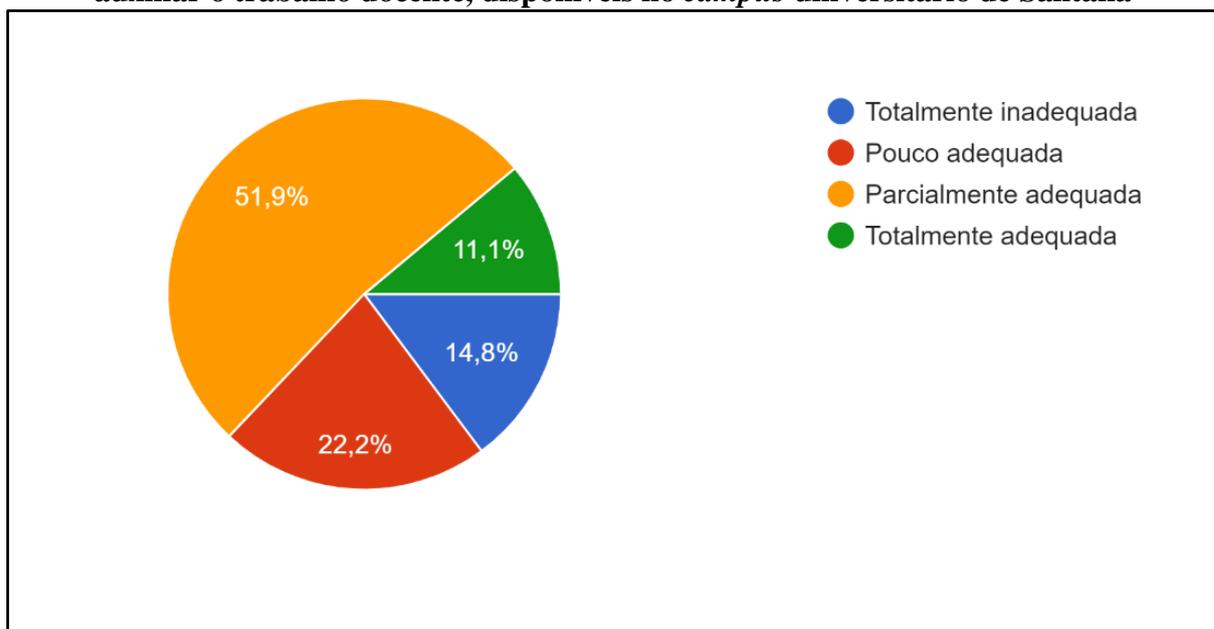
fundamentais para o ensino e aprendizagem do conjunto de disciplinas dos cursos do referido *campus* universitário.

Além desses fatores, é importante explicitar que a precariedade das condições estruturais evidenciadas nas salas de aulas, laboratórios, atividades de/em campo – conforme sinalizadas nas discussões presentes no gráfico 16, se coadunam com o processo de precarização do ensino visto a partir da ausência de literatura básica/obrigatória para o conjunto de disciplinas dos cursos do referido *campus*.

Acredita-se que tal processo poderia representar um quantitativo mais significativo caso se trata-se de obras não obrigatórias, mas que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem do conjunto de disciplinas ministradas, presentes nos três cursos do referido *campus* universitário, e que estão presentes no planejamento dos professores e dos cursos investigados – dada a sua materialidade significativa para cerca de 30% por cento das disciplinas, conforme discutido.

Em sequência, as análises e discussões, e atentando para as mediações socioinstitucionais constituídas no *locus* da pesquisa e que se mostram como resultado do processo de expansão da Educação Superior para o trabalho docente constituído no âmbito acadêmico do *campus* da UNIFAP, busca-se, apresentar, no gráfico 18, algumas informações acerca das condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, e que estão disponíveis no *campus* universitário de Santana.

Gráfico 18 - Condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* universitário de Santana



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

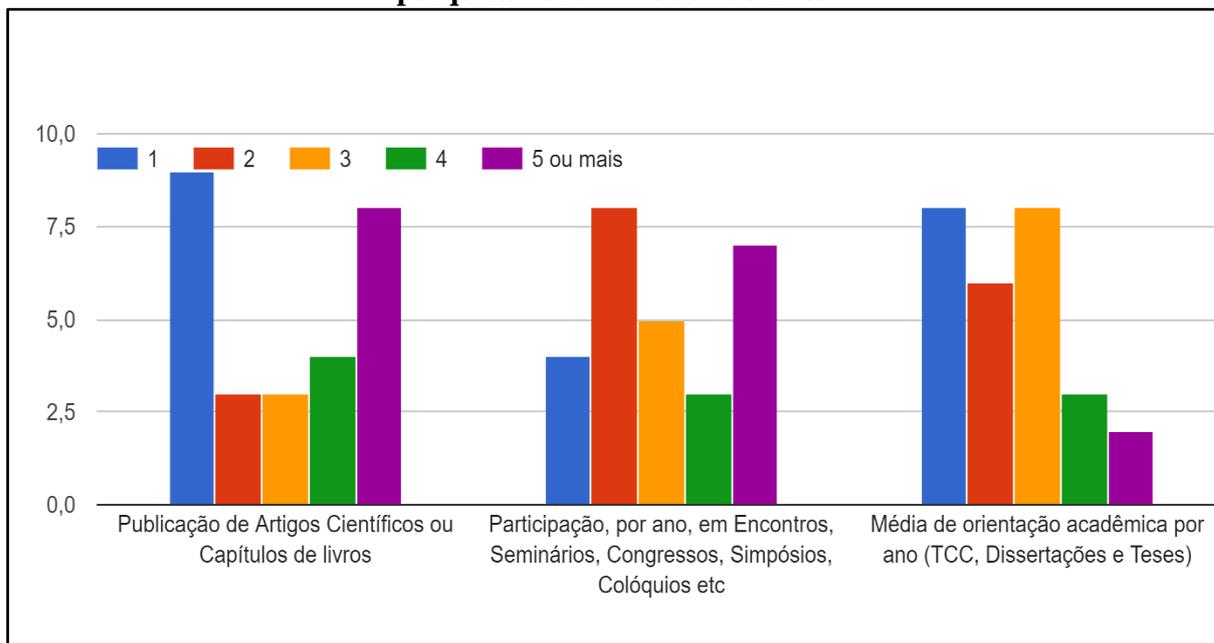
Com base nos dados constantes no gráfico 18, que tratam sobre Condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* universitário de Santana, observa-se que para 14,8% por cento do conjunto de docentes que participaram da presente pesquisa, as condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* universitário de Santana são totalmente inadequadas para assessorar as atividades docentes.

Para outros 22,2% do conjunto de docentes que participaram da presente pesquisa, as condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* universitário de Santana são pouco adequadas para assessorar as atividades docentes. Para outros 51,9% por cento do conjunto de docentes que participaram da presente pesquisa, as condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* universitário de Santana são parcialmente adequadas para assessorar as atividades docentes. Por fim, 11,1% por cento do conjunto de docentes que participaram da presente pesquisa, as condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* universitário de Santana são totalmente adequadas para assessorar as atividades docentes.

Assim sendo, observa-se que para 88,9% por cento do conjunto total de docentes que participaram da presente pesquisa, as condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* universitário de Santana se mostram como “totalmente inadequada” ou “pouco adequada” ou “totalmente inadequada”, destaca-se que tal fato implica diretamente nas condições de trabalho desses docentes, de modo que os serviços de internet são essenciais para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, pois, possibilita o acesso rápido a diversas informações que relacionam ao mundo acadêmico na contemporaneidade. Ademais, conforme discutido, observa-se que a precarização das condições de ensino *campus* Santana é notório e algo significativo para o conjunto de docentes que exercem suas atividades laborais neste *campus* universitário. Com base nesse processo, ratifica-se a necessidade de se refletir sobre as condições objetivas necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente no *campus* Santana da UNIFAP.

Em continuidade com as análises, o gráfico 19 trata do quantitativo de produção acadêmico-científica realizada pelos sujeitos da pesquisa nos últimos cinco anos.

Gráfico 19 - Quantitativo de produção acadêmico-científica realizada pelos sujeitos da pesquisa nos últimos cinco anos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados apresentados no gráfico 19, que tratam sobre o quantitativo de produção acadêmico-científica realizada pelos sujeitos da pesquisa nos últimos cinco anos, focalizados nos seguintes componentes científicos: publicação de Artigos científicos ou capítulos de livro; participação, por ano, em encontros, seminários, congressos, simpósios, colóquios etc.; média de orientação acadêmica por ano (Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses), com opções de respostas que variaram de 1(um), 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro), 5 (cinco) ou mais.

Assim sendo, com base nos dados apresentados, é possível notar que em relação a publicação de Artigos científicos ou capítulos de livro, do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, 33,3% por cento destes sinalizaram que produziram cerca de 1 (um) artigo nos últimos cinco anos.

Outros 11,1% do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, sinalizaram que produziram cerca de 2 (dois) artigos nos últimos cinco anos. Além destes, outros 11,1% do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, responderam que produziram cerca de 3 (três) artigos nos últimos cinco anos.

Outros 14,8% por cento do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, sinalizaram que produziram cerca de 4 (quatro) artigos nos últimos cinco anos.

Por fim, 29,7% do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, sinalizaram que produziram cerca de 5 (cinco) ou mais artigos nos últimos cinco anos.

A partir destas informações, observa-se um percentual não tão significativo quanto a produtividade acadêmica, tal fato, pode ser associado a ausência de programas e/ou cursos de Pós-Graduação no campus Santana da UNIFAP. Além da precarização das condições de ensino observadas e analisadas anteriormente, conforme os dados apresentados na pesquisa empírica.

Em relação às análises dos dados concernentes a participação, por ano, em encontros, seminários, congressos, simpósios, colóquios etc., observou-se que, do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, 14,8% destes participaram de 1 evento científico por ano. Outros 29,7%, do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, responderam que participaram de 2 eventos científicos por ano.

Além destes, outros 18,5%, do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, responderam que participaram de 3 eventos científicos por ano. Outros 18,5% por cento, do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, responderam que participaram de 4 eventos científicos por ano. Por fim, outros 25,9% , do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, responderam que participaram de 4 eventos científicos por ano.

A partir dos dados apresentados, nota-se que a maior expressividade de docentes (29,7%) por cento, do conjunto total de docentes que participaram da pesquisa, responderam que participaram de 2 eventos científicos por ano, na perspectiva dos últimos cinco anos.

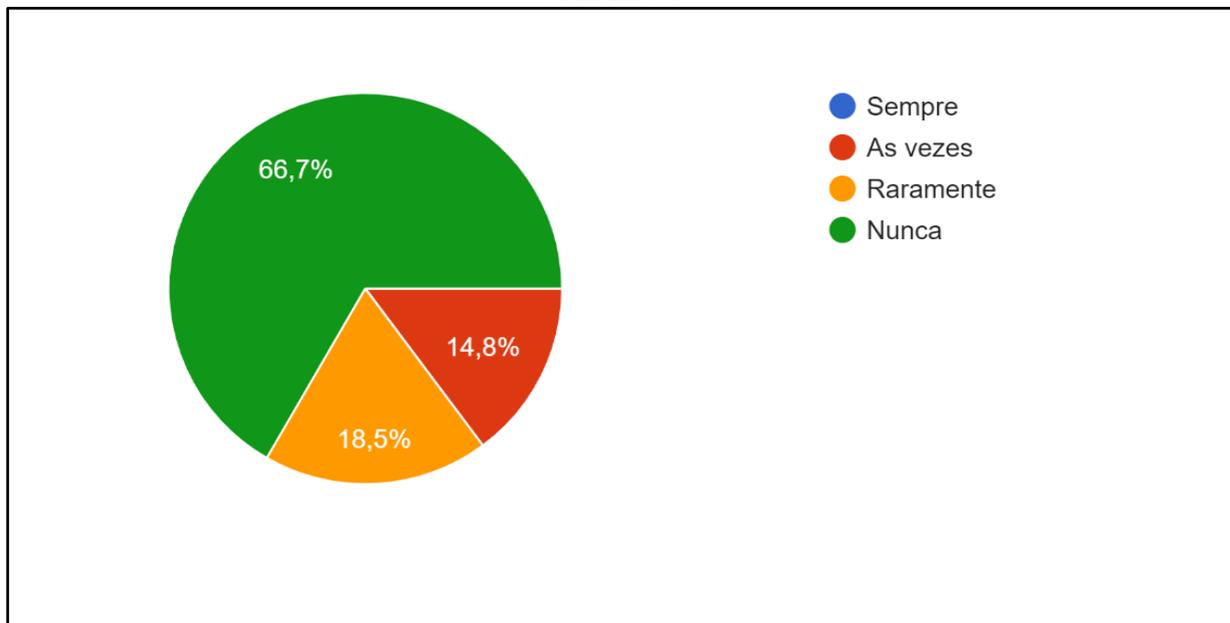
No que tange aos dados que tratam acerca da média de orientação acadêmica por ano e que se relacionam a Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses, nota-se que para 29,7% do conjunto total de docentes participantes deste estudo, a média de orientação acadêmica foi de 1 trabalho acadêmico. Para outros 22,2% do conjunto total de professores, a média de orientação acadêmica foi de 2 trabalhos acadêmicos.

Para outros 29,6% do conjunto total de docentes, a média de orientação acadêmica foi de 3 trabalhos acadêmicos. Além destes, outros 11,1% do conjunto total de docentes, responderam que a média de orientação acadêmica foi de 4 trabalhos acadêmicos. Por fim, para outros 7,4% do conjunto total de docentes, a média de orientação acadêmica foi de 5 ou mais trabalhos acadêmicos ao ano.

Observa-se que grande parte dos docentes do *campus* de Santana, não detém um número significativo de orientações acadêmicas anualmente, com exceção de 18,5% por cento do conjunto total de docentes/sujeitos da pesquisa, que sinalizaram orientar cerca de quatro, cinco ou mais trabalhos acadêmicos seja Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e/ou Teses.

Em continuidade, o gráfico 20 trata da Frequência de financiamento institucional para a participação em eventos científicos.

Gráfico 20 - Frequência de financiamento institucional para a participação em eventos científicos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados constantes no gráfico 20, é possível evidenciar algumas informações que tratam da frequência de financiamento institucional, para os docentes, a fim de que participem de eventos científicos.

Assim sendo, destaca-se que para cerca de 14,8% por cento do conjunto total de sujeitos de estudos, a frequência de financiamento institucional para participação em eventos científicos ocorre “as vezes”.

Para outros 18,5% do conjunto de docentes, a frequência de financiamento institucional para participação em eventos científicos ocorre “raramente”.

Além destes, outros 66,7% de docentes, assinalaram, em suas respostas, que a frequência de financiamento institucional para participação em eventos científicos “nunca” ocorre. O que representa um quantitativo significativo de docentes (dois terços do total) que não usufruem de financiamento institucional para participação em eventos científicos.

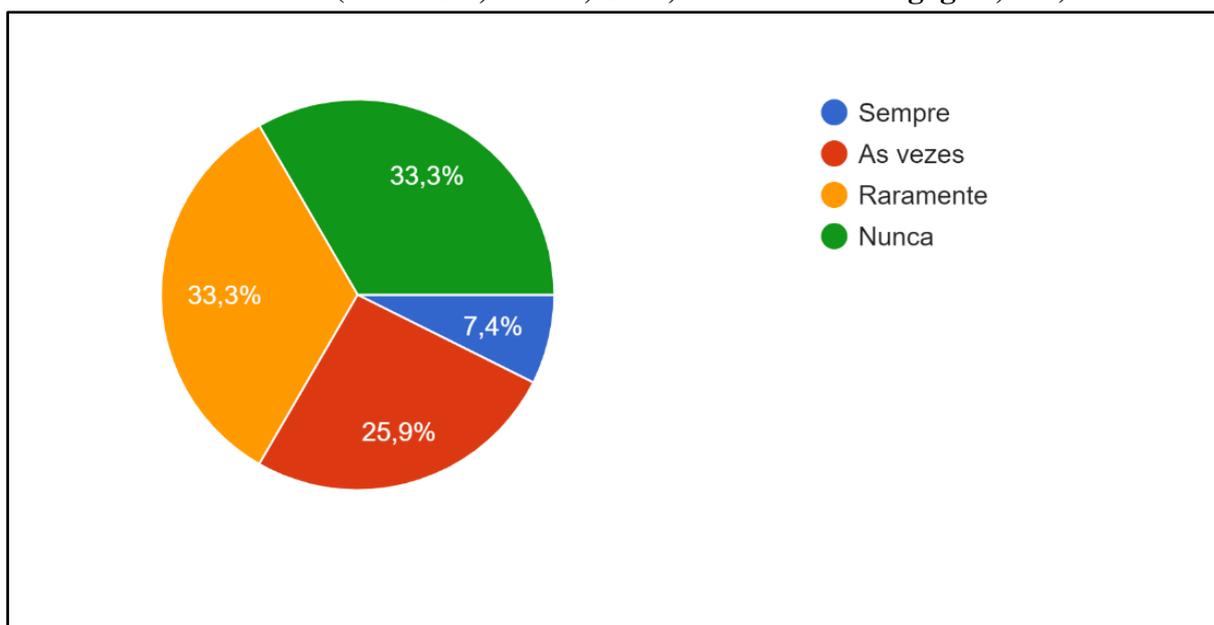
Destaca-se que nenhum dos professores participantes da presente pesquisa assinalou “sempre” receber financiamento institucional para participação em eventos científicos. O que representa, objetivamente, a ausência de apoio institucional-financeiro para custear esses importantes momentos para o docente e para a instituição a qual este trabalha, nesse caso, na UNIFAP, no *campus* Santana.

Sob esta perspectiva e com base nos dados apresentados, infere-se que frequência de financiamento institucional destinada a participação, dos docentes do campus de Santana, em eventos científicos ocorre de maneira muito incipiente, perfazendo um quantitativo estatístico que sinaliza que para 66,7% dos docentes/sujeitos desta investigação, a frequência de financiamento institucional para participação em eventos científicos “nunca” ocorre.

Além desse dado, outros 33,3% assinalaram que a frequência de financiamento institucional para participação em eventos científicos ocorre “as vezes” e/ou “raramente”. Logo, percebe a materialização do processo de desvalorização institucional da UNIFAP, quanto à possibilidade de fomentar a participação docente em eventos científicos, este que agrega substancialmente no exercício reflexivo constante do conjunto de disciplinas ministradas por estes docentes e que se associam as atividades desenvolvidas por estes.

Assim sendo, em continuidade com as discussões e análise dos dados coletados, busca-se, neste momento, tratar, através das informações constantes no gráfico 21, acerca da participação dos docentes em Programas/atividades de convênio institucional como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica e, entre outros que possibilite um acúmulo remuneratório associado ao exercício laboral de novas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, quer seja no curso do período semestral ou ao final deste.

Gráfico 21 - Participação dos docentes em Programas/atividades de convênio institucional (PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica, etc.)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

As informações constantes no gráfico 21, tratam sobre a participação dos docentes, sujeitos desta pesquisa, em Programas/atividades de convênio institucional como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica e, entre outros que possibilite um acúmulo remuneratório associado ao exercício laboral de novas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, quer seja no curso do período semestral ou ao final deste.

Assim sendo, é possível notar que para 7,4% por cento do conjunto de sujeitos participantes deste estudo, a participação em Programas/atividades de convênio institucional como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica e, entre outros, que possibilite um acúmulo remuneratório associado ao exercício laboral de novas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, quer seja no curso do período semestral ou ao final deste ocorre “sempre”.

Para outros 25,9% do conjunto de sujeitos participantes deste estudo, a participação em Programas/atividades de convênio institucional como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica e, entre outros, que possibilite um acúmulo remuneratório associado ao exercício laboral de novas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, quer seja no curso do período semestral ou ao final deste ocorre “as vezes”.

Outros 25,9% do conjunto de sujeitos participantes deste estudo, assinalaram que a participação em Programas/atividades de convênio institucional como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica e, entre outros, que possibilite um acúmulo remuneratório associado ao exercício laboral de novas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, quer seja no curso do período semestral ou ao final deste ocorre “raramente”.

Por fim, 33,3% do conjunto total de sujeitos participantes desta investigação, a participação em Programas/atividades de convênio institucional como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica e, entre outros, que possibilite um acúmulo remuneratório associado ao exercício laboral de novas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, quer seja no curso do período semestral ou ao final deste “nunca” ocorre.

Dessa maneira, a partir dos dados apresentados, é possível considerar que 66,6% do conjunto total de professores participantes deste estudo, já exerceram participação em algum Programas e/ou atividades de convênio institucional como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica e, entre outros, que possibilitasse um complemento remuneratório associado ao exercício laboral de novas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, quer seja no curso do período semestral ou ao final deste. Logo, destaca-se que um dos elementos que se associa a consolidação deste processo, trata-se do fato de que uma parte significativa destes programas conta com “bolsas remuneratórias” acumuláveis no vencimento mensal dos

docentes, o que pode leva-los, subjetivamente, a vender a sua força de trabalho a fim de receber um valor extra ao final de cada mês ou programa/atividade realizada.

Evidencia-se, portanto, um processo perverso que leva ao docente a assumir novas demandas e atividades laborais que se juntam a outras tantas que este já realiza em seu cotidiano de trabalho, conforme evidenciado em sua jornada de trabalho e respectivas horas destinadas a estas. É fato que a atratividade por “bolsas remuneratórias” acumuláveis no vencimento mensal os leva, de maneira substancial, a assumir tais demandas e a materializar o processo de intensificação do seu trabalho.

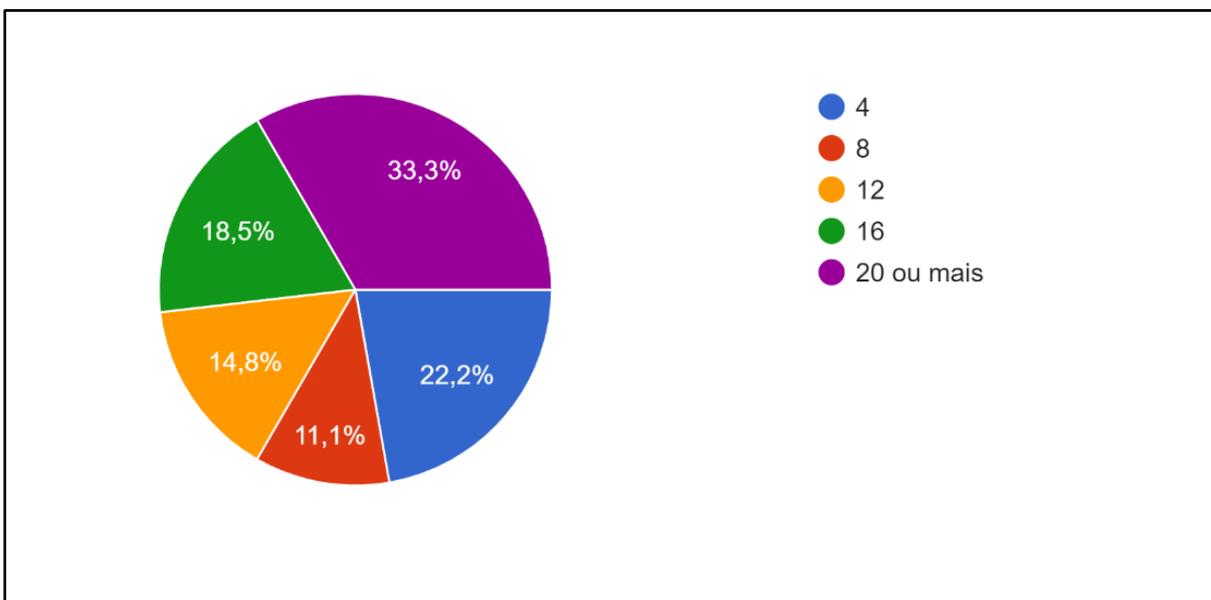
Acrescenta-se a este evento de intensificação do trabalho o processo de precarização das condições laborais as quais se relacionam ao conjunto de atividades desenvolvidas por estes docentes no referido *campus*, conforme evidenciado anteriormente, quer seja pelas condições de sala de aula, atividades de/em campo, ou mesmo pelas condições dos laboratórios de ensino que implicam diretamente na prática das novas atividades assumidas pelos docentes.

Sob esta perspectiva, torna-se importante destacar, conforme as discussões suscitadas por Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 224), que é desta forma que, o trabalhador docente, inconscientemente na maioria das vezes, “internaliza como natural toda a intensificação e precarização de seu trabalho e as consequências para sua vida”. Logo, observa-se que o acúmulo de novas demandas e atividades laborais assumidas pelos docentes implicam diretamente no processo de intensificação associada a precarização das condições de trabalho no referido *campus* universitário.

Nessa perspectiva, é importante evidenciar, conforme destaca Santos (2012, p. 238), que “é nesse contexto que o trabalho docente se insere atualmente, balizado pelas atuais demandas do capitalismo, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente e pela precarização das condições de trabalho”. Assim sendo, ratifica-se que as necessidades advindas da crise do capital fomentado no processo de mundialização da economia e, consubstanciado pela contrarreforma do Estado Brasileiro no âmbito da Educação Superior, contribuem, exponencialmente, para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente.

Em continuidade com as discussões, reflexões e análises propostas, trata-se, no gráfico 22, a seguir, acerca do quantitativo semanal de horas do tempo livre dedicado para atividades laborais da UNIFAP.

Gráfico 22 - Quantitativo semanal de horas do tempo livre dedicado para atividades laborais da UNIFAP



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

Com base nos dados apresentados no gráfico 22, que trata acerca do quantitativo semanal de horas do tempo livre dedicado para atividades laborais da UNIFAP, é possível notar que 22,2% do conjunto de professores aos quais participaram deste estudo, utilizam cerca de 4 horas semanais do seu tempo livre para dedicar-se às atividades laborais da UNIFAP.

Outros 11,8% utilizam de 8 horas semanais do seu tempo livre para dedicar-se às atividades laborais da UNIFAP.

Outros 14,8% por cento utilizam de 12 horas semanais do seu tempo livre para dedicar-se às atividades laborais da UNIFAP. Outros 18,5% por cento utilizam de 16 horas semanais do seu tempo livre para dedicar-se às atividades laborais da UNIFAP. Por fim, outros 33,3% por cento utilizam de mais de 16 horas semanais do seu tempo livre para dedicar-se às atividades laborais da UNIFAP.

Nessa perspectiva, destaca-se que 51,4% dos docentes que participaram do presente estudo utilizam cerca de 16 horas ou mais do seu tempo livre para dedicar-se às atividades laborais da UNIFAP. Fato este que, de maneira objetiva, implica no tempo de lazer dos finais de semana, sejam eles sábado e/ou domingo, assim como em algum horário durante a semana, para além do regime contratual/laboral diário do docente. Assim sendo, observa-se, também a partir deste dado, a consolidação do processo de intensificação do trabalho docente

no referido *campus*, em decorrência do tempo destinado a atividades docentes em tempos aos quais serviriam para o lazer do docente.

Sob uma outra perspectiva teórica, destaca-se a necessidade de uma construção teórico-política de elementos que possibilitem que o exercício laboral docente se constitua sob condições coesas e que não implique em eventos como sobrecarga de trabalho ou mesmo na intensificação e/ou precarização do trabalho docente universitário, processos que advém da lógica produtiva atual, a qual é emanada pelo capital sob a influência da mundialização da economia.

5.6 JORNADA DE TRABALHO E TEMPO LIVRE

As análises, a seguir, tratam das respostas alusivas a quatro perguntas subjetivas direcionadas aos docentes do campus Santana da UNIFAP que participaram do presente estudo, de modo que na primeira análise estão constando as respostas dos docentes no que tange as implicações da Jornada de trabalho no tempo livre destes sujeitos. A segunda análise se concentra nas implicações do processo de expansão no *campus* Santana da UNIFAP no trabalho docente. A terceira análise trata da realização de atividade docente no tempo livre, no contexto da expansão do *campus* Santana da UNIFAP. Por fim, discute-se as experiências vividas extra universidade e sua ingerência no fazer laboral docente na UNIFAP.

As análises das respostas alcançadas, fundamentam-se na Análise de Conteúdo, ancorada nos escritos epistemológicos de Bardin (1977) e Franco (2008), com vistas a alcançar os objetivos propostos coadunando-se com o instrumento de coleta de dados utilizado.

Assim sendo, o quadro1 objetiva apresentar as respostas dos docentes a qual responderam acerca do seguinte questionamento: “a sua jornada de trabalho implica no seu tempo livre docente?”. Em resposta a esta questão, os docentes, dos três cursos participantes dessa investigação, sinalizaram algumas informações constantes no quadro 1:

Quadro 1 - Implicações da jornada de trabalho no tempo livre dos sujeitos da pesquisa

Curso	Docente	Respostas dos docentes
P E D A G O G I A	1	Não.
	2	Sim. Devido está na Direção do <i>Campus</i> , as demandas excedem o tempo de trabalho.
	3	Sim. Parte do tempo livre finda por ser deslocado à alguma atividade relacionada à universidade.
	4	Não.
	5	Políticas de grupos de WhatsApp interferem negativamente.
	6	Não.
	7	Não implica.
	8	Não.
	9	Não.
F I L O S O F I A	10	Considero-me um eremita. Neste sentido a minha noção de lazer é aplicado ao trabalho.
	11	Não.
	12	Não.
	13	Sempre existe a possibilidade de estarmos sempre envolvidos em leituras, correção de trabalhos, provas e etc.
	14	As vezes, finalização de trabalhos.
	15	Não.
	16	A resposta é meio óbvia. Claro que a jornada de trabalho reduz o tempo de lazer, pois quanto mais tempo trabalhando, menos tempo há para o lazer. Mas devemos levar em conta que trabalho também é lazer.
	17	Não.
	18	Não implica.
L E T R A S	19	Não.
	20	Não.
	21	Sim, implica. Necessidade para término de atividades, em média, 1/3 do tempo livre.
	22	Algumas vezes.
	23	Como estou ainda iniciando meus trabalhos, completando um ano de UNIFAP, ainda sinto que estou me adaptando, o que me toma certo tempo de lazer.
	24	Não.
	25	Não.
	26	Sim. Pouco tempo de lazer e apenas no final de semana.
	27	Sim. Devido às atividades de ensino, pesquisa e atividades administrativas, a jornada de trabalho acaba se estendendo além do registrado nas 40h semanais, assim, em alguns momentos, se estende para os finais de semana e feriados!.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

A partir do conjunto de respostas evidenciadas no quadro 1 e que tratam sobre as implicações da Jornada de trabalho no tempo livre destes sujeitos, foi possível evidenciar que, do conjunto total de docentes participantes da pesquisa, quatorze docentes sinalizaram que a jornada de trabalho “não” implica em seu tempo livre, o que representa 51, 85% dentre os participantes.

Desse conjunto de quatorze docentes que responderam que a jornada de trabalho “não” implica em seu tempo livre, cinco são docentes do curso de Pedagogia, sete do curso de Filosofia e quatro do curso de Letras. Houve, também, um docente que não respondeu expressivamente “não” em sua resposta, mas a partir da análise do conteúdo da mesma, foi possível notar que esta se associa a “não” implicação de trabalho no tempo de lazer do mesmo. Tal resposta, por se diferenciar das demais, representa 3,7% do conjunto total de docentes participantes da pesquisa.

Quanto aos docentes que responderam que a jornada de trabalho implica em seu tempo livre, tem-se os seguintes números: dois docentes responderam que “às vezes/algumas vezes” a jornada de trabalho implica em seu tempo livre, o que representa 7,43% do conjunto total de docentes participantes da pesquisa.

Outros cinco docentes sinalizaram que “sim”, o que equivale dizer que a jornada de trabalho implica em seu tempo livre, sendo destes dois docentes de Pedagogia e três do curso de Letras, o que representa 18,51% do conjunto total de docentes participantes da pesquisa.

Outros cinco docentes, apesar de não responderem diretamente o “sim”, com base em suas respostas, pôde-se evidenciar que também concordam que a jornada de trabalho implica em seu tempo livre, sendo um docente de pedagogia, dois do curso de Filosofia e dois do curso de Letras, o que representa 18,51% do conjunto total de docentes participantes da pesquisa.

A partir dos dados apresentados, nota-se que 55,55% do conjunto total de docentes participantes da pesquisa, responderam que a jornada de trabalho a qual exercem no *campus* Santana da UNIFAP “não” implica em seu tempo de lazer.

Nessa perspectiva, embora haja um expressivo número de docentes que sinalizaram não haver implicação de sua jornada de trabalho no seu tempo de lazer, ocorreu também uma expressiva contradição no âmbito das respostas, já que 44,45% do conjunto total de professores participantes da pesquisa responderam que a jornada de trabalho implica no tempo destinando ao lazer destes sujeitos.

Com base neste fato, acrescenta-se que esta divergência também se deu nas análises por curso, no caso, apesar de que seis docentes (22,22% do total) do curso de Pedagogia sinalizaram que a sua jornada de trabalho não implica em seu tempo de lazer, outros três professores (11,11% do total) do mesmo curso responderam que há implicações da jornada de trabalho em seu tempo destinado ao lazer.

Já no curso de Filosofia, apesar de que sete docentes (25,92% por cento do total) do referido curso sinalizaram que a sua jornada de trabalho não implica em seu tempo de lazer, outros três professores (11,11% por cento do total) do mesmo curso responderam que há implicações da jornada de trabalho em seu tempo destinado ao lazer.

No curso de Letras, observou-se que três docentes (11,11% por cento do total) responderam que a sua jornada de trabalho não implica em seu tempo de lazer, em contraste, outros cinco docentes (13,5% por cento do total) responderam que há implicações da jornada de trabalho em seu tempo destinado ao lazer.

Com bases nos dados apresentados, e nas contradições evidenciadas, o que coaduna com a perspectiva epistemológica do método utilizado nesta investigação, é notório que há uma constante divergência quanto a sinalização de que a jornada de trabalho implica no tempo de lazer dos docentes que atuam no *campus* Santana da UNIFAP, de maneira que, conforme apresentado, as divergências se mostram em duas perspectivas, quer seja na análise da totalidade dos docentes aos quais participaram da pesquisa, ou quer seja na análise por cursos (Pedagogia, Filosofia e Letras), que participaram do presente estudo.

Assim sendo, considera-se, que para quase metade dos sujeitos da pesquisa (44,45% por cento do total), a jornada de trabalho implica no tempo de lazer desses docentes. Dessa maneira, dentre as principais razões sinalizadas pelo conjunto de docentes e que se associam as implicações da jornada de trabalho no tempo de lazer dos docentes, são: atividades administrativas relacionadas à direção do *campus*, políticas de grupos de WhatsApp, leituras, correção de trabalhos, provas e, atividades de ensino, pesquisa e administrativas.

Coadunando-se a esses eventos, coexiste a intensificação do trabalho desses docentes, de modo que o exercício diário de se dedicar a cumprir com as funções docentes assumidas tocam, conforme as análises, no tempo destinado ao lazer desses docentes, gerando maior sobrecarga de trabalho e implicações para a vida secular que transcende a perspectiva do trabalho docente e alcança o seio social-familiar exterior à universidade (BECHI, 2016).

Com base no conjunto dessas mediações, observa-se que o trabalho docente passou a representar a materialidade dos processos advindos da lógica neoliberal e dos antagonismos presentes no processo de reestruturação produtiva aos quais evidenciam a exigência de mais labor na sociedade contemporânea. Ademais, nota-se que a intensificação do trabalho dos professores, segundo Garcia e Anadon (2009), ocorre, particularmente, em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho exigidas na atualidade. Destaca-se que, como consequência desse processo a notoriedade de

eventos como o sofrimento e o adoecimento docente, como elementos que se associam diretamente ao trabalho docente.

Em continuidade com as análises das questões elencadas durante a pesquisa, cita-se que a segunda pergunta subjetiva realizada aos docentes do *campus* de Santana e que relaciona o fazer laboral com o processo de expansão da Educação Superior, consistiu em: “o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP que traz novas requisições para o trabalho docente, tem implicado no seu fazer laboral?”. Assim sendo, o quadro 2 trata das implicações do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP no trabalho docente.

Quadro 2 - Implicações do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP no trabalho docente

Cursos	Docente	Respostas dos docentes
P E D A G O G I A	1	Sim. As implicações das demandas são resultado da evolução das atividades do <i>campus</i> Santana, e esse crescimento é favorável devido a construção de um perfil do curso, que se dá de forma coletiva.
	2	Não.
	3	Parcialmente; necessidade de adequação aos pontos e modificações estruturais demandadas.
	4	Sim. Atuações que não competem aos docentes.
	5	Não tem expansão.
	6	Não.
	7	Não.
	8	Não.
	9	Não.
F I L O S O F I A	10	O professor carrega a mim do pensar/fazer contínuo, mesmo em meio ao tempo livre o trabalho avança em reflexão.
	11	Não.
	12	Sim, transporte adequado.
	13	Sim.
	14	Não.
	15	Não.
	16	Não entendi.
	17	Não.
	18	Não.
19	Não.	
L E T R A S	20	Não.
	21	Muita, atual ocupação está relacionada à expansão do <i>campus</i> .
	22	Por enquanto, não.
	23	Não.
	24	Há falta de professores efetivos e, até mesmo, substitutos e, então, tenho que dar mais aulas para "cobrir buraco".
	25	Não.
	26	Sim. Na constituição do [...] do curso.
	27	Sim. Pelas atividades de NDE, pela atualização do PPC, pelo levantamento e atualização do acerto bibliográfico, pelo processo de avaliação do curso, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo, 2019.

A partir do conjunto de respostas sinalizadas no quadro 2 e que tratam acerca das implicações do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP no trabalho docente, foi possível notar que, do conjunto total de docentes participantes da pesquisa, quatorze docentes sinalizaram que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP “não” tem implicado no seu fazer laboral, o que representa 51,85% por cento do total de docentes participantes da pesquisa.

Desse conjunto de quatorze docentes que responderam que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP “não” tem implicado no seu fazer laboral, cinco são docentes do curso de Pedagogia, seis do curso de Filosofia e três do curso de Letras.

Houve, ainda, um docente do curso de Filosofia que “não entendeu” a pergunta, um outro docente do curso de Pedagogia que sinalizou que “não tem expansão” no *campus* Santana e, um outro docente do curso de Letras que respondeu que “por enquanto” o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP “não” tem implicado no seu fazer laboral.

No que tange aos docentes, do conjunto total de participantes, que sinalizou que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no seu fazer laboral, estes somaram um total de seis docentes, o que representa 22,2% por cento do total, sendo, respectivamente, dois docentes do curso de Pedagogia, dois docentes do curso de Filosofia e dois docentes do curso de Letras.

Outros três docentes, apesar de não responderem diretamente o “sim”, com base em suas respostas, pôde-se evidenciar que também concordam que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no seu fazer laboral, sendo, desta parcela representativa, dois docentes do curso de Letras e um do curso de Filosofia, o que representa 11,1% por cento do conjunto total de docentes participantes da pesquisa.

A partir dos dados apresentados, nota-se que 55,55% por cento do conjunto total de docentes participantes da pesquisa, responderam o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP “não” tem implicado no seu fazer laboral.

Nessa perspectiva, embora haja um expressivo número de docentes que sinalizaram não haver implicação do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP no seu fazer laboral, ocorreu, também, uma sinalização de 33,33% por cento, do conjunto total de professores participantes da pesquisa, responderam que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no seu fazer laboral.

Com base neste fato, acrescenta-se que esta divergência também se deu nas análises do por curso, no caso, apesar de que cinco docentes (18,5% por cento do total) do curso de Pedagogia sinalizaram que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP

“não” tem implicado no seu fazer laboral, outros três docentes (11,1% por cento do total) do mesmo curso responderam que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no seu fazer laboral. Notou-se que um docente do respectivo citou que “não” há expansão do *campus* Santana da UNIFAP.

No curso de Filosofia, apesar de que seis docentes (22,2% por cento do total) do referido curso sinalizaram que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP “não” tem implicado no seu fazer laboral, outros três professores (11,1% por cento do total) do mesmo curso responderam que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no seu fazer laboral. Destaca-se que um docente do referido curso sinalizou que “não entendeu” a pergunta.

No curso de Letras, observou-se que quatro docentes (14,8% por cento do total) responderam que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP “não” tem implicado no seu fazer laboral, em contraste, outros quatro docentes (14,8% por cento do total) responderam que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no seu fazer laboral.

Observa-se do conjunto dos oitos docentes do curso de Letras que participaram do presente estudo, 50% por cento considera que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP “não” tem implicado no seu fazer laboral e outros 50% por cento de docentes do referido curso respondeu que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no seu fazer laboral.

Com base nas respostas apresentadas, é evidente que há uma constante divergência quanto a sinalização de que o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no fazer laboral destes docentes, de modo que, conforme apresentado, as divergências se mostram em duas perspectivas, quer seja na análise da totalidade dos docentes aos quais participaram da pesquisa ou na análise por cursos (Pedagogia, Filosofia e Letras), aos quais compõem o conjunto de docentes que participaram do presente estudo.

Assim sendo, considera-se, que para nove do conjunto total de sujeitos da pesquisa (33,3% por cento do total), o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem implicado no fazer laboral destes docentes.

Dessa maneira, dentre os principais motivos sinalizados pelo conjunto de docentes e que se associam as implicações do processo de expansão no fazer laboral desses docentes, são: atuações que não competem aos docentes; o pensar contínuo, no tempo livre, sobre questões relacionadas ao trabalho; transporte adequado; ausência de professores efetivos

e, até mesmo, substitutos; na constituição do [...] do curso; pelas atividades de NDE, pela atualização do PPC, pelo levantamento e atualização do acervo bibliográfico, pelo processo de avaliação do curso, etc.

Dessa maneira, observa-se que há diversas implicações advindas do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP por sobre o fazer laboral dos docentes que participaram da presente pesquisa, de modo que estas implicações alcançam patamares que vão desde a constituição de atividades que extrapolam as funções docentes, até mesmo questões mais específicas do fazer laboral como atualização do acervo bibliográfico disciplinar.

Nessa perspectiva, conforme evidenciado por Araújo; Camargo e Silva (2017), a expansão da educação superior na rede federal, no Brasil, vem acontecendo em um contexto de restrições orçamentárias em consequência à política da rigidez monetária e fiscal como medida emergencial que possibilite, nesse caso, a superação das crises pelas quais atravessa o capitalismo mundial.

Essas implicações advindas do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP por sobre o fazer laboral dos docentes que participaram da presente pesquisa, mostram-se como resultados de um processo global que sinaliza os mecanismos aos quais determinam e orientam a política educacional no Brasil, especialmente pelas orientações dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (MAUÉS, 2010).

Cabe, portanto, refletir acerca desses eventos que buscam dar materialidade ao processo de ressignificação da função social da Educação, particularmente no âmbito Superior. Além disso, é necessário que uma contraposta socioeducativa prevaleça ante aos ataques do capital por sobre a organicidade da Educação nos diversos países do globo, especialmente, nos países que concebidos “em desenvolvimento”, como no caso do Brasil.

Em continuidade com as análises das questões elencadas durante a pesquisa, cita-se que a segunda pergunta subjetiva realizada aos docentes do *campus* de Santana e que relaciona o fazer laboral com o processo de expansão da Educação Superior, consistiu em: “a partir do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP, em seu tempo livre você realiza alguma atividade relacionada ao seu trabalho docente? Se sim, quais?”.

Assim sendo, o quadro 3 trata da realização de atividade docente no tempo livre, no contexto da expansão do *campus* Santana da UNIFAP.

Quadro 3 - Realização de atividade docente no tempo livre, no contexto da expansão do *campus* Santana da UNIFAP

Cursos	Docente	Respostas dos docentes
P E D A G O G I A	1	Sim, a busca de ir à novas escolas discutir (através de observação), as diversas práticas metodológicas pedagógicas para fomentar o projeto de ensino.
	2	Não.
	3	Participação em eventos diversos (culturais ou acadêmicos).
	4	Sim. Planejamento das atividades, especialmente referente às aulas.
	5	Não.
	6	Não.
	7	Não.
	8	Não.
	9	Não.
F I L O S O F I A	10	Como não somos horistas tendemos é confundir o trabalho com o tempo livre.
	11	Não.
	12	Sim, planejamento, projetos, correções, pesquisa, estudo, lançamento de médias.
	13	Sim, leituras, planejamentos, lançamentos de notas, diário, listas de frequência e etc.
	14	Não.
	15	Não.
	16	Não entendi.
	17	Não.
	18	Realizo organizações de palestras e eventos acadêmicos.
19	Sim. Atualização de leituras.	
L E T R A S	20	Não.
	21	O <i>campus</i> Santana resulta de um processo de expansão, por isso não entendo a questão.
	22	Não.
	23	Algumas participações nos eventos.
	24	Leitura de textos ficcionais e teóricos por prazer e não por obrigação.
	25	Não.
	26	A mesma resposta de 5.2 (Sim. Na constituição do [...] do curso).
	27	Sim. Atividades propostas pelo NDE, atividades de ensino, atividades de pesquisa como leitura e redação de artigos científicos e capítulos de livros, escrita de projeto de pesquisa, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados constantes no quadro 3 e que tratam acerca da realização de atividade docente no tempo livre, no contexto da expansão do *campus* Santana da UNIFAP, foi possível notar que, do conjunto total de docentes participantes da pesquisa, treze docentes sinalizaram que “não” realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, o que representa 48,1% do total de docentes participantes da pesquisa.

Desse conjunto de treze docentes que responderam que “não” realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, seis são docentes do curso de

Pedagogia, quatro do curso de Filosofia e três do curso de Letras. Houve, ainda, dois docentes que “não entenderam” a pergunta, sendo um docente do curso de Filosofia e um outro docente do curso de Letras. Destaca-se que um docente do curso de Filosofia e um outro docente do curso de Letras responderam que “não entenderam” a pergunta em questão.

No que tange aos docentes, do conjunto total de participantes, que sinalizaram que “sim”, ou seja, que realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, estes somaram um total de seis docentes, o que representa 22,2% do total, sendo, respectivamente, dois docentes do curso de Pedagogia, três docentes do curso de Filosofia e um docente do curso de Letras.

Outros seis docentes, apesar de não responderem diretamente o “sim”, com base em suas respostas, pôde-se evidenciar que também concordam que realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, sendo, desta parcela representativa, um docente do curso de Pedagogia, dois docentes do curso de Filosofia e três docentes do curso de Letras, o que representa 22,2% do conjunto total de docentes participantes da pesquisa.

A partir dos dados apresentados, nota-se que 48,1% por cento do conjunto total de docentes participantes da pesquisa, responderam que não realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre.

Nessa perspectiva, embora haja um expressivo número de docentes que sinalizaram não haver implicação do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP no seu fazer laboral, ocorreu, também, uma sinalização de 44,4% por cento, do conjunto total de professores participantes da pesquisa, responderam que realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre.

Com base neste fato, acrescenta-se que esta divergência também se deu nas análises do por curso, no caso, apesar de que seis docentes (22,2% do total) do curso de Pedagogia sinalizaram que “não” realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, outros dois docentes (7,4% do total) do mesmo curso responderam que realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre.

No curso de Filosofia, apesar de que quatro docentes (14,8% por cento do total) do referido curso sinalizaram que “não” realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, outros três docentes (11,1% do total) do mesmo curso responderam que realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre.

No curso de Letras, observou-se que três docentes (11,1% do total) responderam que “não” realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, em

contraste, um docente (3,7% do total) do mesmo curso respondeu que realiza alguma atividade relacionada ao trabalho docente no seu tempo livre.

Com base nas respostas apresentadas, é evidente que há uma constante divergência quanto a sinalização de que os docentes do *campus* Santana da UNIFAP, realizam alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, de modo que, conforme apresentado, as divergências se mostram em duas perspectivas, quer seja na análise da totalidade dos docentes aos quais participaram da pesquisa ou na análise por cursos (Pedagogia, Filosofia e Letras), aos quais compõem o conjunto de docentes que participaram do presente estudo.

Assim sendo, considera-se, que para treze do conjunto total de sujeitos da pesquisa (48,1% do total), o processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP tem ocasionado a possibilidade de realização de alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre. Dessa maneira, dentre os principais motivos sinalizados pelo conjunto de docentes e que se associam a possibilidade de realização de alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre, são: a busca de ir à novas escolas discutir (através de observação), as diversas práticas metodológicas pedagógicas para fomentar o projeto de ensino; participação em eventos diversos (culturais ou acadêmicos); planejamento das atividades, especialmente referente às aulas; planejamento, projetos, correções, pesquisa, estudo, lançamento de médias; leituras, planejamentos, lançamentos de notas, diário, listas de frequência e etc.; organizações de palestras e eventos acadêmicos; participações nos eventos; leitura de textos ficcionais e teóricos; na constituição do curso e em atividades propostas pelo NDE, atividades de ensino, atividades de pesquisa como leitura e redação de artigos científicos e capítulos de livros, escrita de projeto de pesquisa.

Dessa maneira, com base nas análises, fundamentadas na Análise do Conteúdo (FRANCO, 2008; BARDIN, 1977), realizada dos questionários aos quais foram aplicados aos docentes que atuam no *campus* Santana da UNIFAP, observou-se que há diversas implicações advindas do processo de expansão do *campus* Santana da UNIFAP por sobre a possibilidade de realização de alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre para o conjunto de docentes aos quais participaram da presente pesquisa, de modo que estas implicações alcançam patamares que vão desde planejamento das atividades, até mesmo atividades de pesquisa como leitura e redação de artigos científicos e capítulos de livros.

Desse modo, com base nos elementos apresentados, torna-se importante mencionar que “[...] a degradação física e mental do trabalhador, a morte prematura, o suplício do trabalho levado até a completa exaustão, só se tornam alvo do capital mediante as leis

impostas/compulsórias pela livre competição a que se submete cada capitalista individual” (VALLE; LEITE, 2015, p. 9). Sob esta perspectiva teórica, é significativo refletir acerca do atual contexto a qual interfere substancialmente no processo de ressignificação da complexidade do trabalho. Além disso, as proposições advindas do capitalismo agem de modo a convalescer o trabalho com fundamentos que partem da degradação, da precarização das condições do labor e da intensificação fundamentada em fatores que exigem maior produtividade em menos tempo.

Assim sendo, com base nesses elementos contextuais, torna-se interessante refletir sobre as implicações advindas do processo de inferência do capital por sobre as relações que se constituem no mundo do trabalho na contemporaneidade (MAUÉS, 2010). Nessa perspectiva, conforme evidenciado nas últimas análises que se relacionam ao processo de expansão da Educação Superior no Brasil e suas implicações por sobre o trabalho docente, observou-se que coexistem interferências desse processo, a exemplo da jornada de trabalho interferir no tempo de lazer dos docentes; assim como o processo de expansão por sobre o fazer laboral dos docentes e, a existência da realização de alguma atividade relacionada ao trabalho docente no tempo livre para o conjunto de docentes aos quais participaram da presente pesquisa.

A partir do que foi mencionado nas questões subjetivas presentes neste estudo, nota-se que alguns elementos, advindos do processo de ressignificação do mundo do trabalho, que modificam o trabalho docente na contemporaneidade, evidenciando e exigindo, cada vez mais, dos docentes que atuam particularmente no âmbito da Educação Superior um nível de produtividade exorbitante e por sobre condições laborais que, quase na sua totalidade, se mostram como precárias e insalubres para o pleno desenvolvimento do conjunto de atividades docentes.

Dessa maneira, a ideia apresentada coaduna-se com a perspectiva de que algumas situações advindas do processo de reestruturação produtiva têm invadido o trabalho e/ou mesmo as tarefas vinculadas a vida privada dos docentes que atuam no campo da Educação Superior, cerceando, por exemplo, possibilidades de vivências em outras dimensões da vida, impossibilitando, em muitos casos, a existência do descanso, do pensar, do lazer e outras atividades que possibilitam o repouso das atividades laborais concretizadas semanalmente pelo docente (LEMOS, 2011; SILVA, 2018). Com base nos elementos apresentados, nas análises e inferências realizadas, é pertinente refletir sobre a possibilidade de construção social de uma outra perspectiva que vise oportunizar relações sociais de trabalho mais humanas. Trata-se do pensamento objetivo de uma educação para além do capital. Assim,

considera-se como necessária tal resistência, particularmente por conta da influência do capital por sobre as relações que se constituem na Educação Superior e que tocam o trabalho docente na contemporaneidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na estrutura produtiva ocorridas a partir de 1970 têm, por um lado, implicado na forma como os estado-nação se reconfiguram, e por outro, na elaboração e fomento das políticas públicas destes estados. Nesse sentido, a mundialização da economia com predominância financeira do capital tem induzido os estado-nação a efetivarem mudanças no processo de expansão da Educação Superior, tanto nos países centrais, quanto nos países periféricos.

Essa indução está presente em diversos documentos construídos pelos organismos internacionais reserva aos países centrais a expansão de um modelo de universidade que produz conhecimento sofisticado e tecnologia de ponta, em contrapartida aos países periféricos os ordenamentos desses organismos recomendam um modelo de universidade que produza conhecimento matéria-prima, aquele com pouca sofisticação ou até mesmo obsoletos quando comparados aos produzidos nas universidades dos países centrais. Assim, na economia mundializada, esses organismos acabam por propor modelos de universidade que mantém os países centrais com hegemonia no cenário econômico mundial, cabendo aos países periféricos uma condição de subalternidade econômica e tudo que dela deriva.

Desse modo, tais transformações têm sido fomentadas a partir de mudanças nas legislações desses países, de modo que possam implementar um processo de expansão cujo modelo de universidade se adeque às necessidades de maximização do lucro do grande capital.

Além disso, essas mudanças afetam a organização político-administrativa e estrutural das universidades, tanto no tocante a sua estrutura-física, quanto na dinâmica de trabalho realizado pelos docentes e técnicos administrativos. No caso do Brasil, observa-se que as políticas de expansão da Educação Superior se configuram com base nas determinações oriundas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, particularmente nas políticas constituídas a partir do processo de redemocratização política do país.

Fato que é observado no processo de expansão da Educação Superior do país, sobretudo, a partir da instituição do PNE (2014-2024) e da aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/1996) que tem contribuído para o fomento de uma expansão na qual o setor privado cresce em percentuais muito maiores que o setor público. No caso da expansão do setor público, particularmente nas universidades federais observa-se que essa expansão ocorre de forma desproporcional em todo o país. Esse estudo ao

discutir a expansão desse nível de educação no Brasil, região Norte e na UNIFAP evidencia que, embora haja o crescimento em nível nacional, regional e na UNIFAP, esse crescimento reproduz uma desproporcionalidade entre os *loci* investigados, que por um lado além de não superar as disparidades e assimetrias no tocante a oferta desse nível de ensino, por outro mantém ou até mesmo aprofunda essas distorções educacionais, e a partir delas perpetua uma sociedade desigual e excludente social.

Assim sendo, a partir do processo de expansão da Educação Superior e das mudanças decorrentes do processo de mundialização do capital, foi possível observar diversas implicações pelas quais os docentes que labutam no *campus* Santana da UNIFAP e que participaram deste estudo tem por sobre o conjunto de atividades e as condições de realização das mesmas.

Nessa perspectiva, é pertinente lembrar que tais implicações seguem o reordenamento sociometabólico da cadeia produtiva atual, que objetivam designar novos mecanismos e ações para o exercício laboral contemporâneo. Trata-se do aprofundamento das designações ideológicas advindas dos organismos internacionais e que incidem diretamente por sobre o conjunto de políticas públicas sociais constituídas nos diversos países do globo, especialmente nos países em desenvolvimento como no caso do Brasil. Além disso, é pertinente destacar que a lógica dessas relações capitalistas é advinda do processo de reestruturação produtiva e que incidem diretamente, nas políticas públicas sociais e, particularmente, no trabalho docente universitário contemporâneo.

Dessa maneira, considera-se que, no campo das políticas públicas sociais existentes no Brasil, tais medidas e ações também são fundamentalmente notadas. O Estado brasileiro, portanto, atuou e ainda atua com grande interesse em reordenar a essência de tais políticas para os interesses lucrativos do capital. São ações pelas quais se mostraram com maior evidencia a partir do período de redemocratização (1988) do Estado brasileiro e que seguiram ao longo dos governos presidenciais advindos após esse período, especialmente nos governos entre 2003 e 2010 e de 2011 a 2016.

Assim sendo, observa-se que o trabalho do professor na contemporaneidade vem invadindo cada vez mais sua vida pessoal e vem elevando seu nível de estresse. O docente, conseqüentemente, vai cansado fisicamente para casa, mas seu trabalho não se encerra. São inúmeras tarefas administrativas ainda para se cumprir (elaboração de currículos, relatórios, projetos, pareceres etc.), orientações e leituras de monografias, dissertações e teses, *e-mails* para responder, atendimento telefônico referente a algum compromisso vinculado ao seu trabalho etc. Percebe-se o processo de “invasão” do tempo livre pelo trabalho docente e /ou de

tarefas vinculadas ao seu fazer laboral em sua vida privada, cerceando suas possibilidades de vivências em outras dimensões da vida, impossibilitando-o, muitas vezes, de descansar, pensar e refazer as energias para enfrentar o cotidiano profissional que se inicia a cada semana.

Tais fatores, em determinados momentos, levam muitos docentes a aderirem ao uso de fármacos e outras substâncias a fim de que estejam acordados e cumprindo com as tarefas em acúmulo, podendo prejudicar, assim, de maneira considerável seu bem-estar, relações familiares, sua saúde e tudo que o comprometimento dela deriva, o que, inclusive, dentre outras coisas, prejudica o próprio trabalho docente.

Dessa maneira, com base nos resultados alcançados nesse percurso investigativo, observou-se que o processo de expansão universitária, associada as ações de contrarreforma do Estado brasileiro, tem implicado no conjunto de atividades relacionadas ao trabalho desenvolvido pelos docentes do *campus* Santana da UNIFAP. É pertinente destacar que o trabalho docente se configura, para grande parte dos docentes que atuam neste *campus* universitário, sob a perspectiva da lógica competitiva, da eficiência e eficácia fundamentadas na pedagogia das competências.

A precarização das condições laborais foi observada nos seguintes elementos e fatores: ausência de financiamento em projetos de pesquisa aos quais os docentes do *campus* de Santana participam, precariedade das condições de infraestrutura dos laboratórios concebidos como instrumento pedagógico, precariedade nas condições de infraestrutura para a realização das atividades de/em campo, salas de aula, laboratórios de ensino, condições do serviço de internet, concebidas como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, disponíveis no *campus* Santana, assim como na ausência de financiamento institucional para a participação em eventos científicos. Tais elementos se mostram como alguns dos fatores que contribuem para o processo de precarização das atividades docentes desenvolvidas no *campus* Santana da UNIFAP.

Outro aspecto observado foi a materialização do processo de intensificação do trabalho docente no referido *campus* universitário, particularmente no que tange ao quantitativo de horas para a realização das atividades de ensino, a participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, ao quantitativo máximo de turmas e as ações que se relacionam diretamente às atividades de ensino como: estudos individuais e/ou coletivos, produção do planejamento de aula, dentre outras atividades que se associam ao tempo de trabalho constituído em sala de aula.

Sob esta perspectiva, torna-se necessário mencionar que o processo de expansão da educação superior vivenciada pelo *campus* Santana da UNIFAP, demonstra, de maneira concreta, a efetivação do processo de intensificação do trabalho docente.

Com base nos elementos apresentados, considera-se com fundamental a existência do processo de reflexão acerca das condições laborais e do conjunto de mediações que se associam a materialidade do trabalho docente constituído no *campus* Santana da UNIFAP. Nessa perspectiva, é pertinente mencionar a perversidade de atuação e influência do capital por sobre o conjunto de atividades docentes desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, de modo que tal ação remodela o fazer laboral e impulsiona, objetivamente, para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente universitário configurado no *locus* desta pesquisa. É preciso, portanto, pensar e lutar de maneira coesa e incessante pela construção de relações que representem a humanização no conjunto de atividades laborais desenvolvidas pelos sujeitos desta investigação e, para o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras que são a base de sustentação econômica global.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Org.). **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. São Paulo:[s.n], 1999. Disponível em:<<http://www.giovannialves.org/LivroTMC.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

_____. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório**: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. São Paulo:[s.n], 2010. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/artigo_giovanni%20alves_2010.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: ensaios de Sociologia do Trabalho. São Paulo: Canal 6, 2013.

ARAÚJO, Israel Martins; CAMARGO, Arlete Maria Monte de; SILVA, Débora Regina Almeida da. Políticas de expansão da educação superior da rede federal: novos formatos institucionais e acadêmicos no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; MIRANDA, Paula Roberta; VOLCI, Maria Eunice França. **Educação Superior**: as diversas faces da expansão. Maringá: Eduem, 2017.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. A expansão privado-mercantil e a transnacionalização do ensino superior no Brasil: efeitos do capitalismo acadêmico sem riscos no Brasil. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej. **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Rodrigo Barbosa; BARLETA, Ilma de Andrade. O trabalho docente na educação superior brasileira: perpetuações de contrarreforma em um contexto de crise. **Impulso**, Piracicaba, v. 28, n.71, p. 33-45, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/3849/2207>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BECHI, Diego. Intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior sob o contexto da mundialização do capital. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. **ANAIS... ANPED SUL**, Curitiba, 2016. Disponível em:

<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_DIEGO-BECHI.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. (Biblioteca básica/serviço social). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Vademar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. 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 nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Sinopses estatísticas de 2003 a 2017**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.503 – 1.523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **RAE**, São Paulo, v. 50, n.1, p. 112-116, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Papers/2010/Democracia_estado_social_reforma_gerencial.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Araújo. A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Org.). **Política de**

expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

CARNEIRO, Veronica Lima; TAVARES, Pedro Henrique; SOUZA, Michele Borges de; ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; MONTE, Emerson Duarte. Crise do capital, políticas educacionais e trabalho docente: os efeitos das reformas na educação sobre a atividade docente. **ANAIS... V JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS**. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/impasses_e_desafios_das_politicas_de_educacao/crise_do_capital_politicas_educacionais_e_trabalho_do_cente.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da educação superior e trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; Silva Júnior, João dos Reis. **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EdUFPA, 2008.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej (Orgs). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro**. São Paulo: Hucitec, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. São Paulo: [s.n], 2010. Disponível em: <http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018

FARIAS, Laurimar de Matos; GUIMARÃES, André Rodrigues. O trabalho docente no ensino superior: produtivismo acadêmico, intensificação e precarização. VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2013. **ANAIS...** Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticasdeeducacao/otrabalhodocentenoensinosuperior-productivismoacademico-intensificacaoeprecarizacao.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018.

GOMES, Alfredo Macedo. Expansão e Privatização da Educação Superior: Do período Civil—Militar ao Neoliberal-Popular. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da; SOUSA, José Vieira de. **Expansão e Avaliação da Educação Superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. Contrarreforma da Educação Superior no Governo Lula da Silva. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 29-64, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yjxHcXU6vWwJ:https://periodico.s.ufpa.br/index.php/rve/article/download/1001/1450+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

GUIMARÃES, A. R. **Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA**. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 105 – 120, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a08v24nspe1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; MALANGE, Fernando Cesar Vieira; BARBOSA, Valci Aparecida. Políticas de expansão da Educação Superior implantadas pelo Estado Brasileiro: Reflexões sobre democratização. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej. **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o Programa REUNI. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v.5, n.3, p. 441-452, out. 2012.

_____. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.41, n. 44, p. 147-157, jul. 2009.

LOURIVAL, José de Oliveira; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 09, n. 01, p. 73 – 100, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/17128/14324>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

LUKÁCS, George. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARQUES, Waldemar. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 69-83 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/05.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MANCEBO, Deise. Educação Superior no Brasil: expansão e tendência (1995-2014). In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; et.al. **Política de educação superior brasileira: apontamentos e perspectivas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

_____. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 23, n. 02, p. 73 – 91, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37417086004.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educ. rev.**, v.5, n.28, p.37-53, dez. 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 05 maio 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Rev. Educar em revista**, Curitiba, v.6, n.3, p. 141-160, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p.4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T67tmBNUcloJ:https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/14035/8876+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.5, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.105, p.22-29, dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. Educação Superior no Brasil – refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej. **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórica-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153 - 162. 10 dez. 2016. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VV2ldFJDZIJ:https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/16439/13090+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes do *campus* Santana da UNIFAP

1 IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Curso: _____ Docente: _____

1.2 Formação/Titulação: _____

1.3 Além de docente, você exerce algum outro cargo ou função, gratificada ou não, na UNIFAP?

Em caso afirmativo, qual?

1.4 Carreira Docente (Classe):

() Auxiliar () Assistente () Adjunto () Associado () Titular

1.5 Tempo de serviço no magistério superior da UNIFAP? _____

2 INFORMAÇÕES LABORAIS

2.1 Regime de Trabalho: () 20h () 40h () DE

2.2 Marque o(s) Nível(eis) acadêmico(s) em que você atua:

() Graduação () Pós-Graduação *Lato Sensu*

() ambas

() Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Em quantos Programas? _____

2.3 Quantas disciplinas está atualmente ministrando?

Graduação: _____

Pós-Graduação *Lato Sensu*: _____

Pós-Graduação *Stricto Sensu*: _____

2.4 Qual o número máximo de disciplinas (Graduação; *Lato Sensu*; *Stricto Sensu*) você já chegou a ministrar em um semestre acadêmico? _____

2.5 Enumere a quantidade de Projeto(s) que você está vinculado(a):

Como Coordenador: a) Pesquisa: () b) Extensão: ()

Como Colaborador: a) Pesquisa: () b) Extensão: ()

2.5.1 Qual o número máximo de turmas você trabalhou ou trabalha por semestre?

() 1 () 2 () 3 () 4

2.5.2 Os projetos de Pesquisa aos quais você participa contam com financiamento?

Sim Não

2.5.3 Os projetos de Extensão aos quais você participa contam com financiamento?

Sim Não

2.6 Você participa de grupo de pesquisa? Sim Não. Em caso afirmativo, quantos grupos?

1 2 3 4 5 ou mais Não Participo

2.6.1 Em caso afirmativo, e qual a sua função em cada um?

Líder Vice-líder Membro

3 CARGA HORÁRIASEMANALDE ATIVIDADES

3.1 ENSINO

0 a5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

Todas essas atividades são registradas em seu PAID?

Sim Não. Em caso negativo, qual o motivo para o não registro?

3.2 PESQUISA

0 a5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

Todas essas atividades são registradas em seu PAID?

Sim Não. Em caso negativo, qual o motivo para o não registro?

3.3 EXTENSÃO

0 a5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

Todas essas atividades são registradas em seu PAID?

Sim Não. Em caso negativo, qual o motivo para o não registro?

3.4 ADMINISTRATIVAS

0 a5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

Todas essas atividades são registradas em seu PAID?

Sim Não. Em caso negativo, qual o motivo para o não registro?

3.5 SINDICAIS

0 a2 3 a 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

Todas essas atividades são registradas em seu PAID?

Sim Não. Em caso negativo, qual o motivo para o não registro?

4 O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP

4.1 Condições de infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP, em termos de:

a) sala de aula

totalmente inadequada pouco adequada parcialmente adequada totalmente adequada

b) Em relação ao laboratório como instrumento pedagógico, este apresenta condições:

totalmente inadequada pouco adequada parcialmente adequada totalmente adequada

c) atividades de/em campo

totalmente inadequada pouco adequada parcialmente adequada totalmente adequada

d) atividades de estudo/planejamento/orientação

totalmente inadequada pouco adequada parcialmente adequada totalmente adequada

e) Em relação as referências bibliográficas básicas (obrigatórias) da disciplina que você ministra a biblioteca física do *Campus* Santana percentualmente dispõe de:

até 33% 33% a 40 % 40% a 50% mais de 60%

f) Em relação ao serviço internet como ferramenta para auxiliar o trabalho docente, esse este instrumento apresenta condições:

totalmente inadequada pouco adequada parcialmente adequada totalmente adequada

4.2 Quantitativo de Produção acadêmico-científica:

a) Publicação de Artigos Científicos ou Capítulos de livros.

1 2 3 4 5 ou mais

b) Participação, por ano, em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios etc.

1 2 3 4 5 ou mais

c) Media de orientação acadêmica por ano (TCC, Dissertações e Teses)

1 2 3 4 5 ou mais

d) Frequência de financiamento institucional para a sua participação nesses eventos.

Sempre as vezes raramente nunca

e) Participação em Programas/atividades de convenio institucional. Exemplo: (PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica, além de outras).

sempre as vezes raramente nunca participa

5. EXPANSÃO, TRABALHO E TEMPO LIVRE

5.1 A sua jornada de trabalho implica no seu tempo de lazer? De que forma? Quanto tempo?

5.2 O processo de expansão do *Campus* Santana da UNIFAP que traz novas requisições para o trabalho docente tem implicado em seu fazer laboral? Se sim, de que forma?

5.3 A partir do processo de expansão do *Campus* Santana da UNIFAP, em seu tempo livre, você realiza alguma atividade relacionada ao seu trabalho docente? Se sim, quais?

5.4 Semanalmente, o quantitativo de horas do seu tempo livre que você destina às atividades laborais da UNIFAP é de:

4 8 12 16 20 ou mais

APÊNDICE B - – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulada “A política de Expansão da Educação Superior no Brasil: reflexos sobre o trabalho docente no *campus* Santana da UNIFAP (2006 a 2016)”.

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de expansão da Educação Superior no *Campus* Santana da Universidade Federal do Amapá, no período de 2006 a 2016, evidenciando seus impactos nas condições de trabalho docente, no contexto da mundialização da economia e da Contrarreforma do Estado.

Esclareço, que a sua participação nesta pesquisa, não oferece riscos à sua saúde ou situações de perigo à sua vida ou ofensa a seus valores e convicções políticas, éticas, morais ou religiosas, mas poderá ocorrer algum desconforto ao preencher o questionário. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, sendo garantidos, o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

O (a) Sr. (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, situado na Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805.

Desde já, agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “A política de Expansão da Educação Superior no Brasil: reflexos sobre o trabalho docente no *campus* Santana da UNIFAP (2006 a 2016)”.

Macapá, __ de _____ de 2019.

Pesquisador – Francisco Orinaldo Pinto Santiago

Universidade Estadual do Ceará.

MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS –
MPPPP

Cel: (96) 98110-0505

e-mail: chicomestrado@gmail.com

Orientador – Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima - Universidade Federal do Amapá/ MPPPP.