



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
CURSO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

MOACI ARNALDO DE SOUZA

**IMPACTOS DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
INSTITUÍDA A PARTIR DO GOVERNO LULA SOBRE AS CONDIÇÕES DO
TRABALHO DOCENTE NA UEPB.**

CAMPINA GRANDE

2014

MOACI ARNALDO DE SOUZA

**IMPACTOS DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
INSTITUIDA A PARTIR DO GOVERNO LULA SOBRE AS CONDIÇÕES DO
TRABALHO DOCENTE NA UEPB.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Administração, pelo Curso de Administração, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - Campus I – Campina Grande – PB.

Orientador: Prof. Dr. Jucelino Pereira Luna

Campina Grande

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S729i Souza, Moaci Arnaldo de
Impactos da política de expansão da educação superior
instituída a partir do governo Lula sobre as condições do trabalho
docente na UEPB [manuscrito] / Moaci Arnaldo de Souza. - 2014.
66 p. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Administração) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Jucelino Pereira Luna, Departamento
de Administração e Economia".

1. Expansão do ensino. 2. Políticas neoliberais. 3.
Produtivismo acadêmico. 4. Precarização do ensino, pesquisa e
extensão. I. Título. 21. ed. CDD 378

MOACI ARNALDO DE SOUZA

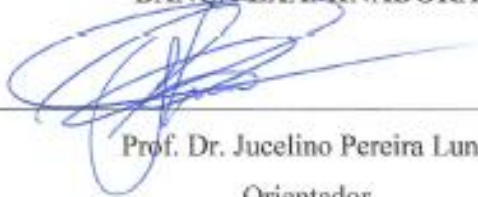
**IMPACTOS DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
INSTITUÍDA A PARTIR DO GOVERNO LULA SOBRE AS CONDIÇÕES DO
TRABALHO DOCENTE NA UEPB.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Administração, pelo Curso de Administração, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - Campus I – Campina Grande – PB.

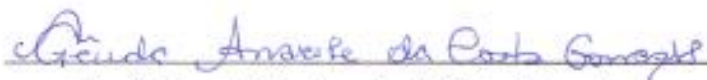
Aprovado em: 03/12/2014.

Nota: 10,0 (DEZ).


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jucelino Pereira Luna
Orientador



Profa. Dra. Gêuda Anazile da Costa Gonçalves
Banca Examinadora



Prof. Me. João Rodrigues dos Santos
Banca examinadora

Dedico este trabalho ao Divino Pai Eterno, que tem me abençoado com sua infinita misericórdia, enchendo-me, por meio do seu Espírito Santo, com seus dons e dando-me força, ânimo e perseverança para superar todos os desafios surgidos durante esse período de graduação. Dedico ainda aos meus avós maternos, aos meus pais e minha esposa que são verdadeiras manifestações do amor de Deus em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da minha vida, que a cada dia demonstra seu amor incomparável por mim, colocando em meu caminho pessoas e situações que me moldam de acordo com sua vontade, permitindo-me ajudar na construção do projeto que Ele tem para mim.

Aos meus pais, pessoas simples, sem qualquer educação formal, mas de corações enormes, que servem de alicerce para o meu crescimento pessoal e profissional, desde a minha infância, pois são verdadeiros propulsores da minha perseverança e força.

Aos meus avós maternos, as pessoas mais puras e amáveis que já conheci, casal abnegado que a mim dispensam um amor imensurável e que me tratam como verdadeiro filho, desde o meu nascimento.

Aos meus irmãos, que cresceram comigo, compartilhando o amor e todos os poucos bens que dispunham nossa família e hoje, mesmo à distância, jamais deixaram de torcer pelo meu sucesso e de me tomarem como um espelho para suas vidas, fazendo-me sentir responsável também pelo desenvolvimento deles.

Aos meus professores e amigos, que durante esse período representaram uma extensão da minha família, compartilhando de momentos de vitórias e frustrações, subtração de medos e incertezas, soma de apoios, divisão de sorrisos e multiplicação das forças, para juntos, alcançarmos o sucesso.

Ao professor Jucelino Luna, por sua postura ética e comprometida diante das suas responsabilidades; por acreditar no meu potencial e aceitar orientar a elaboração desse trabalho, contribuindo com seu conhecimento e viabilizando a execução do mesmo.

Por fim, à minha esposa, mulher que há doze anos entrou em minha vida para ser minha companheira, amante, incentivadora, conselheira, e dividir todos os momentos bons e ruins. A ela todo o meu amor e carinho pelas noites mal dormidas, pelos momentos que me ausentei do papel de esposo para cumprir com minhas tarefas acadêmicas, abstenho-me de dispensar-lhe a atenção necessária. Ela que é testemunha ocular dos meus mais felizes sorrisos e das mais tristes lágrimas; do meu bom e mau humor. Ela que é totalmente diferente de mim e, por isso, me completa.

Sabendo que palavras são insuficientes para expressar toda a minha gratidão, pelos motivos expostos e por aqueles intrínsecos, quero dizer: **MUITO OBRIGADO!**

“[...] o produtivismo acadêmico, presente especialmente nas instituições de ensino superior públicas, é resultado das políticas mercantilistas, que negam a educação superior enquanto direito social e concebem-na como mercadoria”.

Guimarães, Monte e Farias.

RESUMO

Com o objetivo de identificar os impactos da política de expansão da educação superior instituída a partir do governo Lula sobre as condições do trabalho docente na UEPB, este trabalho apresenta uma discussão sobre a questão da expansão do ensino superior no Brasil, fazendo um levantamento histórico e conceitual acerca do tema em questão; mapeamento socioeconômico dos docentes da UEPB e verificação da existência de aspectos de intensificação, precarização e produtivismo acadêmico nessa instituição. Para tanto, foi realizado um estudo exploratório-descritivo, baseado em levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, que se desenvolveu sob a perspectiva quantitativa, tendo como ferramenta de coleta de dados, um questionário, aplicado a uma amostra de 15% dos professores efetivos da UEPB, campi I e II, localizados respectivamente nas cidades de Campina Grande e Lagoa Seca. Os resultados indicam que os impactos da política de expansão da educação superior sobre as condições do trabalho docente na UEPB perpassam a continuidade da exposição dos professores a situações de intensificação do ritmo de trabalho, produtivismo acadêmico e precarização das condições de trabalho, além da redução dos níveis de pesquisa e extensão em detrimento do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Expansão do ensino. Políticas neoliberais. Produtivismo acadêmico. Precarização do ensino, pesquisa e extensão.

ABSTRACT

With the objective to identify the politics impact of expansion from high education initiated by Lula's government, working conditions teaching at UEPB, this work aims to show a discussion about the expansion of high education in Brazil, making a historic and conceptual survey on the subject matter in question; mapping socioeconomic of teachers from UEPB and finding of aspects of intensification, precariousness and productivism academic in this institution. For this purpose, a series of questions were applied to 15% of effective teachers from UEPB, on campus I and II, located respectively in the cities of Campina Grande and Lagoa Seca. The results indicate that the politics impact of expansion from high education on working conditions teaching at UEPB, surpass the permanence of teachers exposure to situations of intensification of work's rhythm, academic productivism and precarious working conditions, in addition to the reduction levels of research and extension in resulting prejudice for teaching.

KEY WORDS: Expansion of education. Neoliberal policies. Academic productivism. Precariousness of teaching, research and extension.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária.....	35
Gráfico 2 - Sexo.....	36
Gráfico 3 - Estado civil.....	36
Gráfico 4 - Número de filhos.....	37
Gráfico 5 - Formação Acadêmica.....	38
Gráfico 6 - Tipo de universidade em que se graduou.....	38
Gráfico 7 - Nível de atuação na universidade.....	39
Gráfico 8 - Carga horária.....	40
Gráfico 9 - Categoria funcional.....	41
Gráfico 10 - Tempo de trabalho docente.....	41
Gráfico 11 - Acesso à sala de trabalho pessoal.....	42
Gráfico 12 - Condições de moradia.....	43
Gráfico 13 - Tipo de escola frequentada pelos filhos.....	43
Gráfico 14 - Acesso à plano de saúde.....	44
Gráfico 15 - Possui outra renda além do salário da UEPB.....	45
Gráfico 16 - Realizou empréstimo nos últimos dois anos.....	45
Gráfico 17 - Investimento de tempo em atividades de ensino.....	46
Gráfico 18 - Investimento de tempo em atividades de pesquisa.....	47
Gráfico 19 - Investimento de tempo em atividades de extensão.....	48
Gráfico 20 - Intensificação do trabalho docente.....	50
Gráfico 21 - Produtivismo acadêmico.....	53
Gráfico 22 - Precarização do trabalho docente.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos de políticas públicas.....	15
Quadro 2 - Acompanhamento das citações financeiras da UEPB na década 2005-2014.....	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Políticas públicas: conceitos, tipologia e processo de elaboração.....	15
2.2 Políticas públicas educacionais.....	17
2.3 Raízes históricas da universidade brasileira	18
2.4 O cenário da educação superior brasileira no contexto neoliberal.....	21
2.5 Políticas de acesso ao ensino superior brasileiro	23
2.6 Intensificação e precarização do trabalho docente e o produtivismo acadêmico	26
2.7 A UEPB na conjuntura das universidades estaduais brasileiras.....	29
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	33
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
4.1 Perfil socioeconômico	35
4.1.1 Faixa etária	35
4.1.2 Sexo	35
4.1.3 Estado civil	36
4.1.4 Número de filhos	37
4.1.5 Formação acadêmica	37
4.1.6 Tipo de universidade em que se graduou	38
4.1.7 Nível de atuação na Universidade	39
4.1.8 Carga horária	39
4.1.9 Categoria funcional.....	40
4.1.10 Tempo de trabalho docente.....	41
4.1.11 Acesso à sala de trabalho pessoal	42
4.1.12 Condições de moradia	42
4.1.13 Tipo de escola frequentada pelos filhos	43
4.1.14 Acesso a plano de saúde	44
4.1.16 Realizou empréstimo nos últimos dois anos	45
4.1.17 Investimento de tempo em atividades de ensino	46
4.1.18 Investimento de tempo em atividades de pesquisa.....	46
4.1.19 Investimento de tempo em atividades de extensão.....	47

4.2 Percepção das implicações da expansão do ensino superior sobre as condições do trabalho docente	48
4.2.1 Intensificação do trabalho docente	48
4.2.2 Produtivismo acadêmico	51
4.2.3 Precarização do trabalho docente	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A – Questionário Aplicado.....	62

1 INTRODUÇÃO

A história das tentativas de implantação do ensino superior no Brasil confunde-se com a história do país, haja vista que se iniciou ainda no século XVI, quando as elites brasileiras necessitavam dirigir-se para outros países como Portugal e França para darem continuidade aos seus estudos, considerando a falta de interesse desses, assim como dos portugueses, em disseminar maiores perspectivas socioculturais entre a sociedade, o que poderia significar uma ameaça para a hegemonia da colonização. Essa resistência durou pelo menos até 1808, ano da chegada da Família Real e, a partir de quando “são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos” (CUNHA, 1980 apud FÁVERO, 2006, p. 4).

Assim, o quadro atual do ensino superior brasileiro, no qual existe uma preferência notória do poder público em relação às universidades pertencentes à iniciativa privada, é implicação da forma como se conceberam as primeiras IES (Instituições de Ensino Superior) no país, tendo em vista que essas se deram na forma de instituições privadas confessionais, e mais tarde, com a regularização da primeira universidade, ainda se percebia o funcionamento de cursos isolados, que visavam a atender apenas às necessidades do Estado e do capitalismo ascendente, no tocante à formação de pessoal técnico-burocrático com qualificação suficiente para servir àquela demanda, o que justifica afirmar que a universidade brasileira desenvolveu-se sob a égide do capitalismo, que atendia apenas a uma camada elitizada da sociedade.

Nesse contexto, vários movimentos sociais foram organizados, em torno especialmente, da problemática da necessidade de expansão, o que levou à Reforma Universitária de 1968, a partir de quando vários mecanismos legais foram criados para ampliar o ensino superior brasileiro, processo que se deu por meio da institucionalização do investimento de recursos públicos para financiar o mercado da educação superior, diminuindo a responsabilidade do Estado em oferecer um ensino superior público de qualidade. O Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases são dois dos recursos legais que permitem as várias facetas das IES, inclusive no que diz respeito à origem, pública ou privada, alargando a possibilidade de atuação destas, que hoje detém mais de 70% das matrículas no ensino superior, conjuntura que se sustenta, notadamente, pela política pública de expansão dessa modalidade de ensino, que garante aos indivíduos programas de acesso em instituições privadas, com bolsas integrais, parciais e/ou por meio de financiamento dos saldos das bolsas, concedendo, por outro lado, benefícios e incentivos às instituições que aderem a determinadas

medidas, que são frutos da orientação de instituições internacionais, como o FMI, por exemplo.

A Reforma Universitária favoreceu em muito as IES privadas, fato que somado à promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, em 1996, permitiu um crescimento exacerbado de IES e cursos particulares. O cenário manteve-se inalterado até o início do governo Lula, que implementou uma contra-reforma, através da qual a expansão da educação superior passou a incluir o aumento das vagas em universidades públicas, diminuindo o ritmo de crescimento das IES comerciais. Todavia, não houve uma total ruptura com o sistema anterior e, se de um lado, recursos públicos são revertidos para financiar o funcionamento de instituições cujas atividades circundam basicamente o ensino, dissociado da pesquisa e extensão, por outro lado, segundo Guimarães, Monte e Farias (2013), as universidades públicas, principais responsáveis pelo alinhamento do tripé (ensino-pesquisa-extensão) e pelo desenvolvimento do conhecimento científico, vêm sofrendo as consequências do padrão gerencialista de administração pública, que busca o máximo de eficácia com a aplicação mínima de recursos, com base na imposição de métodos flexíveis, que refletem não só sobre a qualidade do ensino para os discentes, mas também para as condições do trabalho docente.

Considerando o contexto descrito, aliado ao fato de que as universidades estaduais desenvolveram-se “historicamente associadas ao comportamento do segmento público federal, de resto alinhadas ao processo de ocupação do espaço territorial e de oferta da educação superior assumida pelos Estados, no mais das vezes, em face da ausência da União” (FIALHO, 2011, p.2) observa-se que tais instituições, co-participantes do processo de implementação da Política Nacional de Educação, são diretamente atingidas pelas diversas estratégias governamentais elaboradas para o segmento, ao passo que não recebem um efetivo incentivo, em nível federal, que proporcione um melhor desempenho dos atores diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A evolução histórica das IES brasileiras, assim como as políticas públicas de educação superior e a questão da precarização do trabalho docente superior vem sendo amplamente abordados em trabalhos científicos, tais como os de Almeida (2012), Fávero (2006), Ferreira (2012), Fialho (2011), Guimarães, Monte e Farias (2013), Martins (2009), Nishimura (2012), Santos e Cerqueira (2009), Souza (2003), Tavares (2011) e Vale (2013), autores que serviram de embasamento teórico para esta pesquisa, tendo em vista as contribuições favoráveis para a sua consecução.

Diante do exposto, questiona-se: quais os impactos da política de expansão da educação superior, instituída a partir do governo Lula, sobre as condições do trabalho

docente? Logo, o objetivo geral do estudo é identificar tais impactos, tomando como campo empírico de investigação, a Universidade Estadual da Paraíba. Por tratar-se de um tema proeminente para a sociedade e para a comunidade acadêmica, não havendo na literatura científica, produções que enfoque tais aspectos sobre os professores desta instituição, ratifica-se a relevância e o pioneirismo deste estudo.

Para o alcance do objetivo proposto é necessário cumprir algumas etapas, como a realização de um levantamento histórico e conceitual sobre o tema, com base nos autores mencionados e outros que possam apresentar informações relevantes ao propósito do trabalho; mapeamento socioeconômico dos docentes da UEPB e verificação da existência de aspectos de intensificação, precarização e produtivismo acadêmico nessa Instituição, do ponto de vista da categoria.

Para melhor ordenar o encadeamento lógico deste trabalho, inicialmente é apresentado um resumo que trata, de forma geral, aspectos como objetivos, metodologia e resultados. Na sequência, a introdução faz referência a todo o conteúdo tratado, indicando os autores utilizados como base teórica. Em seguida, desenvolve-se o referencial teórico, dividido em sete tópicos, a saber: Políticas públicas - conceitos, tipologia e processo de elaboração; políticas públicas educacionais; raízes históricas da universidade brasileira; o cenário da educação superior brasileira no contexto neoliberal; políticas de acesso ao ensino superior brasileiro; intensificação e precarização do trabalho docente e o produtivismo acadêmico; e, a UEPB na conjuntura das universidades estaduais brasileiras. Na próxima seção, após a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada junto aos docentes da UEPB, que segue-se das considerações finais e, por último das referências bibliográficas que deram suporte teórico ao autor no desenvolvimento desta tarefa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS, TIPOLOGIA E PROCESSO DE ELABORAÇÃO

O interesse acadêmico pelo tema políticas públicas, no Brasil, tem ganhado maior impulso a partir dos anos 1980, década em que a Administração Pública passou por uma série de mudanças estruturais, pautadas na implementação de “ferramentas gerenciais que viabilizassem sua avaliação e controle segundo parâmetros de eficiência, usuais na iniciativa privada” (ALMEIDA, 2012, p. 5). No sentido de identificar o cerne desse processo, Souza (2003a, p. 1) pontua três fatores fundamentais, quais sejam: a adoção de políticas restritivas de gastos; políticas com ênfase no ajuste fiscal e a não equacionalização das políticas públicas como propulsoras do desenvolvimento econômico e inclusão social de grande parte da população.

Não há um conceito específico para o termo políticas públicas, nesse sentido, ao escrever sobre as questões temáticas e de pesquisa em políticas públicas, Souza (2003b) apresenta os conceitos de alguns autores, que de certa forma, se complementam, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 1– Conceitos de políticas públicas

AUTOR	CONCEITO	ANO
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Laswell	Quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.	1936/1958

Fonte: Adaptado de Souza (2003)

As políticas públicas designam as ações ou omissões estratégicas do governo, destinadas à alocação de recursos para o atendimento (ou não) de problemas de ordem pública, incluindo seus impactos positivos ou negativos. Nessa perspectiva, tais políticas

devem objetivar a promoção do bem estar social; é a implementação do plano de governo, que geralmente, atende às necessidades de grupos específicos, em detrimento de outros.

De acordo com a classificação de J. Lowi (1964; 1972 apud Secchi, 2012) há quatro tipos essenciais de políticas públicas: distributivas, que “geram benefícios para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuintes”; regulatórias, “estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados”; redistributivas, que “concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores” e constitutivas, “definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas”, admitindo que o tipo de política pública é que conduz o cenário político. Esse critério observa os impactos esperados na sociedade, pela implementação de determinada ação.

Após tratar da tipologia, Secchi (2012) diz que a elaboração de uma política pública obedece a um ciclo de etapas sequenciais e interdependentes, a saber: identificação do problema, momento em que atores como partidos políticos, agentes políticos e Organizações Não Governamentais, percebem, delimitam e avaliam a possibilidade de resolução de uma situação pública que esteja em discrepância com o almejado pela sociedade; formação da agenda, diz respeito à prioridade política, formal ou da mídia, quanto a determinado problema, de modo que, para fazer parte da agenda, o problema precisa de atenção, resolubilidade e competência; a formulação de alternativas equivale ao “estabelecimento de objetivos e estratégias e o estudo das potenciais consequências de cada alternativa de solução”; tomada de decisão, é a fase de avaliar os interesses dos atores envolvidos e optar pela(s) alternativa(s) mais viável(is), obedecendo cada contexto; implementação da política pública, corresponde à etapa de execução das alternativas eleitas, transformando projetos em resultados; avaliação da política pública, pode ser anterior, durante ou posterior à fase de implementação, quando anterior, delibera-se sobre a validade das alternativas, quando durante, funciona como monitoramento e, quando posterior, analisa-se a efetividade da ação implementada; por último, tem-se a extinção da política pública, que ocorre quando o problema é resolvido, a política é avaliada como ineficaz, ou o problema saiu das agendas políticas e formais.

No Brasil, um problema cada vez mais presente nas agendas políticas, formais e midiáticas é a educação, considerada um dos grandes entraves para o desenvolvimento do país e fator motivador de vários outros problemas, como as desigualdades sociais e a marginalização. Por isso, tantas políticas são criadas, na perspectiva de melhorar a situação do cenário de inquietação social acerca do assunto.

2.2 POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A política educacional brasileira faz parte de um conjunto de políticas públicas, também chamadas de políticas sociais e é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Este documento, instituído em 1961, pela Lei nº 4.024 daquele ano, sofreu reformulações, pela Lei nº 5.692/1971 e, em 1996 assumiu o formato atual, sob regulamentação da Lei nº 9.394, disciplinando a organização da educação escolar em todos os níveis, no âmbito público ou privado, de modo que esta se desenvolva na perspectiva de atender “ao mundo do trabalho e à prática social”, conforme consta em seu artigo 2º, deixando transparecer o caráter pragmático institucionalizado da educação nacional.

Nishimura (2012, p. 80), diz que desde a década de 1980, a partir de recomendações do Banco Mundial, o Brasil tem focado os investimentos públicos para a educação básica, sob a justificativa de que esta possui a “melhor relação custo-benefício, porque geraria aumento na renda familiar e maior mobilidade social”. O foco dos esforços do Governo Federal nesse nível de educação também fica explícito na LDB, conforme disposto em seu art. 5º, Inciso III, parágrafo 2º, quando diz que “em todas as esferas administrativas, o Poder público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino”. Considera-se nesse contexto como ensino obrigatório, o ensino fundamental.

Nesta perspectiva, todas as esferas governamentais têm lançado mão de programas e métodos avaliativos que permitam a maior aproximação possível das metas estabelecidas pelo PNE¹; é o caso do IDEB, que conforme art. 11, do PNE 2011/2020 “será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar”. Isso demonstra o princípio gerencialista incutido nas entranhas da administração pública brasileira, com foco em eficiência e eficácia dos serviços prestados. Entretanto, cabe uma reflexão sobre os efeitos de tal postura sobre aqueles que são responsáveis por fazer acontecer todo esse processo, os educadores, personagens que vivenciam de perto os problemas que assolam as universidades brasileiras,

¹O Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no governo Fernando Henrique Cardoso, com vigência decenal e estabelece a responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios em elaborar planos também decenais, tomando-o como documento base.

sobretudo, as públicas, problemas estes que têm suas origens em longas datas, uma vez que no período colonial já se percebia a necessidade de instituições onde o ensino superior pudesse dar prosseguimento. Logo, para entender o contexto atual é imprescindível compreender melhor o surgimento e evolução das IES neste país, fazendo assim, o seu resgate histórico.

2.3 RAÍZES HISTÓRICAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Convencionou-se que as tentativas de instituição do ensino superior no Brasil iniciaram ainda no período colonial, por volta do Século XVI, época em que “os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades européias, a fim de completar seus estudos” (FÁVERO, 2006, p. 4).

Apenas em 1808, ano da chegada da Família Real no Brasil é que se registra a criação dos primeiros cursos e academias superiores não religiosos brasileiros, como o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Contudo, o Governo Federal Brasileiro só legalizou a primeira universidade, em 1920, através do Decreto nº 14.343, daquele ano, sancionado pelo então Presidente, Epitácio Pessoa, segundo o qual “Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização” (BRASIL, 1920). Para Fávero, tal fato resultou da “justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre ela e cada uma conservando suas características”, mas que:

teve o mérito de reativar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país [...]. Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006, P.6).

Percebe-se então, o surgimento de uma universidade baseada na união estanque de escolas, faculdades e institutos, que não compartilhavam de um objetivo comum e que gozavam de uma tímida estrutura acadêmico-administrativa. Nesse contexto,

foi em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas e um ano após a criação do Ministério da Educação, que foram estabelecidas normas para a organização do ensino superior com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31, vigente até 1961), que organizava o ensino superior no país permitindo as formas de universidade e instituto isolado. As universidades poderiam ser mantidas pelo governo federal ou pelos estaduais, portanto oficiais, ou “livres”, mantidas por fundações ou associações particulares (BARREYRO, 2008, P. 17).

A educação superior no Brasil desenvolveu-se sob a lógica do capital, baseada em recomendações do Banco Mundial e FMI, com o objetivo de formar profissionais de nível técnico-burocrata, capazes de atender às demandas do Estado, assim como àquelas advindas da crescente modernização do mercado. Dessa forma, conforme diz Fávero (2006, p. 12), “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento”. Então, as IES particulares ganham um grande destaque, chegando a representar, em 1933, “60% dos estabelecimentos de ensino superior”, conforme relatam Santos e Cerqueira (2009, p.2), baseados nas “primeiras estatísticas educacionais”.

Martins (2009, p. 4) observa que entre 1945 e 1965, o ensino superior público passou por uma grande expansão, considerando que:

suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às nascentes universidades federais, por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles (MARTINS, 2009, p. 4).

Entretanto, o setor privado mantinha-se estável com absorção média de 40% do total das matrículas em IES, naquele período, conforme informações do referido autor; quadro mantido durante toda a década de 1960, período marcado por intensos movimentos da comunidade acadêmica em torno dos problemas vivenciados pelas universidades, sobretudo, no que se referia à sua necessidade de expansão, visto os grandes excedentes de pessoas que não conseguiam matrículas nos cursos para os quais eram aprovadas, em meio ao crescimento na taxa de matrículas do ensino médio. Esse movimento reuniu docentes, pesquisadores e discentes, desejando os docentes fazerem da universidade um espaço para a produção do conhecimento científico, a partir dos conhecimentos prévios adquiridos no exterior e; os discentes, em seus seminários discutiam sobre aspectos considerados nevrálgicos para o desenvolvimento dessas instituições. O governo militar, recém instaurado em 1964, logo tratou de reprimir tais manifestações, por meio da aplicação de sanções que só intensificaram a tensão social.

Diante da pressão social ocasionada pelo movimento estudantil, o governo militar passou a considerar a questão da Reforma Universitária e para tanto, contratou algumas pesquisas que visavam à orientação da tomada de decisões acerca do ensino superior. Os principais estudos foram o do consultor americano Rudolph Atcon, que defendia a implementação da estrutura administrativa universitária empresarial; o da comissão Meira Matos, que estudava as questões estudantis; além do Grupo de Trabalho Interministerial para

o estudo e implantação da Reforma Universitária. Tais estudos geraram relatórios, que embasaram a Reforma Universitária de 1968, através da qual a solução de tal problema pautava-se em uma melhor relação de custo-benefício, ou seja, atender de forma mais otimizada às demandas, com o menor custo financeiro. Neste sentido,

recomendava-se a eliminação da cátedra vitalícia, a criação dos departamentos, a introdução do ciclo básico no primeiro ano de formação universitária como um mecanismo para contornar as pressões dos “excedentes”. Sugeria-se também modificações no exame vestibular, que deveria tornar-se “classificatório”, visando à incorporação de um maior número de estudantes (MARTINS, 2009, p. 6).

No intuito de reformar e ampliar o ensino superior brasileiro, várias dessas recomendações foram utilizadas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Todavia, esse processo fundou-se em um princípio, chamado por Martins (2009, p. 6) de “expansão com contenção”, uma vez que o ensino superior público, especialmente o federal passou a ter um maior financiamento - já que este passara a ser considerado um dos mais importantes fatores de ascensão social e desenvolvimento do país - porém, em escala limitada, não sendo suficiente para absorver toda a demanda, o que proporcionou o crescimento das IES privadas não religiosas, alcançando estas, em 1980, conforme o autor supramencionado, um percentual de 64% das matrículas desse período. Isso levou à aceleração da transformação estrutural-administrativa de pequenos estabelecimentos isolados, em federações de escolas e, posteriormente, em universidades, mais que triplicando quantitativamente entre 1985 e 1996, o que se explica, de acordo com o referido autor, pela autonomia instituída na Constituição de 1988 e na LDB, pela diferenciação acadêmica em relação aos estabelecimentos isolados e pelas vantagens competitivas neste mercado.

O crescimento desordenado das IES privadas, fez com que a sua qualidade de ensino fosse bastante contestada. Entretanto, mesmo com o aumento das matrículas em universidades públicas e redução nas particulares, ocorrido na década de 1980, em 1995 esta modalidade de ensino atendia a 60% das matrículas no país, o que só veio a aumentar com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atribuiu ao MEC maiores poderes na condução da expansão do ensino superior, resultando na facilitação dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos em instituições particulares. Fatores como este permitiram chegar à atualidade com predominância da iniciativa privada em termos de educação superior, visto que em 2012 o total de matrículas nas IES privadas correspondeu a

mais de 71% do total de matrículas efetuadas no ensino superior brasileiro, nesse ano, conforme informações do INEP².

Comparando as IES públicas e privadas, Martins (2009) aponta que:

algumas universidades públicas (federais e estaduais) e determinadas universidades privadas (geralmente as confessionais) se organizaram gradualmente, de modo a se aproximarem de um modelo acadêmico neo-humboldtiano. Essas instituições criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, desenvolveram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoveram a profissionalização da carreira acadêmica, adotaram o regime de tempo integral para seus docentes, preservaram a liberdade acadêmica, associaram as atividades de ensino e pesquisa, implantaram programas de iniciação científica em parceria com agências de fomento nacionais. [...] Por sua vez, as instituições privadas de perfil empresarial estruturaram atividades que guardam certas afinidades acadêmicas com o modelo neo-napoleônico. De modo geral, essas instituições basicamente estão voltadas para uma estrita formação profissional e empregam professores horistas com pequeno volume de titulação acadêmica, que se dedicam em sua maior parte às atividades de ensino. Predomina em seu interior uma ausência de estruturas consolidadas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu* (MARTINS, 2009, p. 14 e 15).

Com base no autor, observa-se que o Brasil evoluiu quantitativamente na busca pelo acesso ao ensino superior, o que não quer dizer que houve ganhos significativos de qualidade, tendo em vista que maior parcela das matrículas realizadas encontram-se nas universidades privadas com fins lucrativos, cujas bases apoiam-se fundamentalmente no ensino, não existindo assim, preocupação em associá-lo à pesquisa e à extensão, fato apoiado largamente pelas políticas neoliberais implementadas no país a partir dos últimos anos da segunda metade do século passado, as quais propõem novos paradigmas na relação Estado-sociedade, em que este passa a dividir com os setores privados, a responsabilidade pela promoção da educação, bem como de outros serviços básicos à população, o que caracteriza as práticas neoliberais.

2.4 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

No Brasil, a última década do Século XX foi marcada pela atuação de governos de convicções neoliberais, tendendo o Estado a ter cada vez menos controle sobre as políticas sociais, utilizando-se de métodos racionais de administração, orientados pelo objetivo de atingir o melhor custo-benefício. Assim, “a redução do gasto público na educação, preconizada pelo ideário neoliberal, norteia, a partir da década de 1990, no Brasil, a formulação e gestão das políticas sociais” (BOSCHETTI et al, 2009, p. 245), favorecendo

²Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

instituições privadas em detrimento de instituições públicas. Em se tratando de educação superior, tal situação é ainda mais evidente, tendo em vista que o Estado atribui maior relevância à educação básica, relegando àquela à lógica do capital, conforme pode ser observado na Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), significando para autores como Guimarães, Monte e Farias (2013, p. 4) “a ampliação do espaço mercantil, com excepcional crescimento de instituições e matrículas no setor privado”.

Durante o período compreendido entre 1995-2002 a educação superior brasileira passou por um período de reforma, baseado na “liberalização da diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES)” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 4), reorganizando-as em faculdades, centros universitários e universidades, o que é ratificado pela LDB e pelo PNE e conduziu a um crescimento vertiginoso de IES privadas, bem como de financiamento destas por recursos públicos, enfatizando o profissionalismo e à eficácia quantitativa para atender à economia mundial. A principal política de expansão ao ensino superior criada pelo Governo, à época, foi o Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído pela Lei nº 10.260/2001, que possibilitava a alocação de recursos públicos para instituições privadas, reafirmando o ensino superior como um serviço meramente privado.

Segundo Ferreira (2012, p. 7), “a reforma da educação superior do governo Lula foi guiada por meio da promulgação de leis e decretos que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas pelo governo FHC”, considerando que algumas políticas instituídas pelo governo anterior foram continuadas e outras novas foram criadas, na mesma perspectiva, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei da Inovação Tecnológica e a Lei 11.079/2004, que permitiu a contratação de parcerias público-privadas.

No sentido de ampliação do ensino superior, o Governo Federal criou o Programa universidade para Todos (PROUNI), estabelecido pela Lei nº 11.096/2005; a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade à distância (EaD); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, em que o primeiro proporciona ainda, a proliferação de IES privadas, enquanto o segundo busca reestruturar o ensino público federal, o que ocasiona, conseqüentemente, uma desaceleração no ritmo de crescimento do setor privado, em comparação à era do governo anterior. Além disso, promoveu mudanças no formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizando-o como instrumento de seleção para o

ingresso no ensino superior, podendo o estudante fazer parte do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que oferece vagas em IES públicas ou concorrer a oportunidades de entrada em IES privadas, através do PROUNI.

O atual governo brasileiro, desde o início do seu mandato, em 2011, vem dando continuidade ao projeto de expansão da administração precedente, interiorizando as universidades Federais e ampliando o número de Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, aumentando assim, o número de vagas ofertadas pela rede pública de educação superior. Contudo, o incentivo do MEC à iniciativa privada continua favorecendo ao capitalismo e aos ideários neoliberais, considerando que enquanto o número de IES privadas aumentou mais 110%, entre os anos 2000 e 2012, o de IES públicas aumentou apenas 73%; crescimentos desproporcionais também são encontrados no número de matrículas do mesmo período, tendo em vista que a quantidade de alunos matriculados no ensino superior de IES privadas aumentou 133%, ao passo que nas IES públicas o aumento ficou por volta dos 71%, segundo informações do Censo do Ensino Superior do INEP.

Dessa maneira, o alargamento das portas de entrada do ensino superior no Brasil, continua se dando por vias privadas, graças ao grande estímulo do governo a tal prática, por meio de programas que não só estimulam a demanda como a oferta de vagas. Em contrapartida, as IES públicas também tiveram suas ofertas de vagas elasticizadas, mas tal fato não vem acompanhado de uma estrutura técnico-financeira suficiente para atender com qualidade os altos índices de procura, resultando em um excedente elevado, sobrecarga do quadro docente, dentre outras questões que serão tratadas mais adiante.

2.5 POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O Plano Nacional de Educação – PNE, para o decênio 2011/2020, aprovado pelo Projeto de Lei 8035/2010, apresenta um compêndio de vinte metas que devem ser alcançadas nesse período. Em termos de educação superior vale destacar as metas 12, 13 e 14, que visam, respectivamente:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta; [...] elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo do total, 35% doutores; [...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação **stricto sensu**, de modo a garantir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2010, p.18-19).

Para atingir a determinadas metas, o governo dispõe de políticas estratégicas pautadas em aspectos quanti-qualitativos, com vista a otimizar o processo de desenvolvimento brasileiro, por meio da formação de mão-de-obra altamente qualificada, formada especialmente em IES públicas. A responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior, conforme orientações do Ministério da Educação é a Secretaria de Educação Superior, que mantém diversos programas voltados para este nível de ensino, tais como o Prouni; FIES; PET; PROEXT; PIBID; Prodocência; Reconhecer; Incluir; PROLIND; UNIAFRO; REUNI; Professor Equivalente; Programa de Recuperação e Ampliação Dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior; PingIFES; e-MEC; Pró-Saúde; Residência Médica; Hospitais Universitários; CELPE-Bras; PEC-G; PROMISAES; COLIP e MARCA.

O programa Universidade para Todos – PROUNI, criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, destina-se:

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, Lei 11.096/2005, art. 1º).

As bolsas se destinam a alunos procedentes do ensino médio em escolas públicas, ou escolas privadas na condição de bolsista integral e cuja renda familiar per capita seja de no máximo três salários mínimos. O critério para seleção baseia-se nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e, garante uma reserva de vagas para alunos afro-descendentes, indígenas e deficientes, além de manter um método diferenciado para professores, como meio de incentivar a formação docente e qualificação da educação básica pública. Como forma de assegurar a permanência dos bolsistas parciais, o Programa ainda mantém ações conjuntas com o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES, de modo que o bolsista parcial pode contratar o financiamento do saldo da mensalidade do seu curso, pagando o valor contratado após a graduação. Com base no portal do Programa na internet, até o segundo semestre de 2013, o PROUNI atendeu mais de 1,2 milhão de estudantes, dos quais 69%, com bolsas integrais.

Várias críticas são tecidas ao PROUNI, por se tratar de uma política de cunho neoliberal, que “pressupõe a necessária redução da educação superior (ensino, pesquisa e extensão), apenas ao ensino” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 5), descumprindo a indissociabilidade desses princípios, assegurados pelo art. 207, da CF/88. Também é

questionável a falta de transparência do MEC em relação à divulgação de dados concisos referentes ao programa, tais como o número de bolsas por período, o valor dos investimentos por período, o balanço demonstrando o número de vagas/período ofertadas e a demanda/período, dentre outras questões que não são satisfatoriamente abordadas nos portais de transparência do Ministério. Vale (2009, p. 80), afirma que “nas atuais políticas para o ensino superior, o que se tenta hegemonizar é o discurso da universidade massificada e igualitária”, cabendo a reflexão individual sobre até que ponto esta massificação pode se dar em vias igualitárias e se é tal situação seria viável.

Em sua dissertação de mestrado, que trata da precarização do trabalho docente como necessidade do capital, Nishimura (2012) é categórico ao afirmar que o PROUNI significa a institucionalização da preferência do governo pelos empresários da educação e que a receita que o estado deixa de receber com a isenção de impostos às universidades privadas aderentes ao Programa deveria ser utilizado para a oferta de um ensino superior gratuito e de qualidade, garantindo o apoio à pesquisa e extensão, evitando assim, o sucateamento das universidades públicas. Há de se convir que a avaliação do autor reflete uma realidade inegável e perceptível a olhos nus, uma vez que o financiamento do privado pelo público representa uma forma de o governo se isentar da sua responsabilidade de garantir a universalização da educação pública de qualidade, impactando fortemente os atores envolvidos nesse processo.

Por outro lado, ao referir-se à expansão do ensino superior a partir de 2003, Franco (2008), utiliza-se de um importante argumento de Gomes (2008), segundo o qual:

a expansão no governo Lula assume um discurso de justiça social, de democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade, através de um conjunto de medidas e programas com objetivo de ampliar o acesso, sobretudo aos jovens trabalhadores (GOMES, 2008 apud M. E. ANDRADE, 2008, p. 4).

Os dois argumentos mencionados, embora sigam perspectivas diferentes, não são mutuamente excludentes, considerando que este processo, mesmo beneficiando os empresários educacionais, não deixa de ser um mecanismo de ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior, por pessoas que se encontram em situação menos favorável de formação básica e que, portanto, têm maiores chances de serem marginalizadas dessa realidade.

Vários estudos, como o de Guimarães, Monte e Farias (2013), acompanham a expansão do ensino superior no âmbito das IES públicas e atribuem-lhe uma relação direta com o processo de precarização, intensificação e produtivismo acadêmico, partindo da premissa de que os docentes passaram a ser mais exigidos, recebendo uma sobrecarga de

trabalho, que aliada às formas inovadoras de gestão, que mais se aproximam de órgãos privados, resultam em uma menor identidade com o trabalho, além de sofrimento físico, psíquico e socioeconômico.

2.6 INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O PRODUTIVISMO ACADÊMICO

A Crise estrutural do capitalismo, vivenciada nas últimas décadas vem impondo ao mundo uma reestruturação produtiva, baseada em princípios flexíveis; e esta, conforme Nishimura (2012) deve ser entendida como:

uma tentativa de recompor as taxas de lucro do capital aumentando a exploração da força de trabalho. Do taylorismo/fordismo, que atingiu a abrangência mundial com a produção em massa, para o toyotismo (caracterizado como sistema de organização flexível), iniciado nas fábricas japonesas na tentativa de amenizar os efeitos da crise e manter as taxas de lucro do capital (NISHIMURA, 2012, p. 61).

O autor ainda afirma que essa nova configuração do mundo do trabalho traz consequências danosas para os trabalhadores, tendo em vista à tendência da formação flexível, a acentuação da exploração da força de trabalho, a precarização dos postos de trabalho existentes [...] e o desemprego estrutural massivo. Nesse contexto geral de marginalização da força de trabalho, inclui-se a categoria docente, sobretudo, os docentes do ensino superior de universidades públicas (objeto deste estudo), sobre os quais, segundo Tavares (2011), baseado nas prerrogativas de Chaves (2008), esse fenômeno se manifesta não só pelos novos postos de trabalho emergentes e pelas novas relações trabalhistas estabelecidas pelos contratos temporários (contratação de professores substitutos), mas também:

em razão das mudanças que vêm acontecendo na rotina do trabalho acadêmico que vem sendo realizado, especialmente, naquilo que os docentes devem produzir por meio das suas principais atividades, entre elas o ensino, a pesquisa acadêmica, e a participação nos projetos e, ou, programas existentes nessas instituições e que são ofertados pelos governos federal, estadual, municipal e pelo setor privado, executados pelas administrações superiores das universidades e secretarias de educação dos Estados e Municípios (TAVARES, 2011a, p. 82).

Pesquisas comprovam que a educação superior brasileira [...] tem como premissa central o fortalecimento da expansão do setor privado, conjuntamente com a adoção de modelos gerenciais mercantis, na condução/gestão das IES públicas” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 2), deste modo, a atividade docente se desenvolve em meio a uma perspectiva de mercantilização do saber, em que o docente é motivado ao produtivismo acadêmico, que leva à concorrência e ao individualismo, considerando que:

o total de resultados e produtos acadêmicos realizados – por meio de textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para agências de fomento e periódicos, participação em bancas de defesa e de concurso, disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação, como situações articuladoras na vida acadêmica atual do docentes - é o que se contabiliza para que um docente possa se manter “com vida” em face do produtivismo acadêmico. (Maués, 2009b apud TAVARES, 2011, p. 86).

O produtivismo acadêmico é percebido também nas formas avaliativas, especialmente aquelas externas, a que são submetidos, sobretudo, os professores de pós-graduação stricto sensu, uma vez que esses necessitam manter um ritmo de produção científica para estarem bem qualificados na área. Isso se dá por meio de órgãos de controle estatais como a CAPES³ e o CNPq⁴, que utilizam de ferramentas como a coleta Capes trienal e a atualização constante do Currículo de Plataforma Lattes. Tais ferramentas têm caráter quantitativistas e funcionam como um verdadeiro termômetro da carreira acadêmica, cobrando dos docentes uma produção cada vez maior, destacando alguns em relação a outros, de acordo com o que cada um produz.

Outros fatores que devem ser considerados são a questão da interdisciplinaridade que os docentes precisam desenvolver, as modificações na legislação trabalhista, o enfraquecimento da força sindical, avaliação externa, dentre outros, que resultam na origem de um fenômeno que Nishimura (2009) e Vale (2012) chamam de ranqueamento das instituições que, conseqüentemente, se estende aos docentes, uma vez que aqueles que atendem positivamente às expectativas do sistema são considerados produtivos, enquanto aqueles que não conseguem atingir a esse nível de exigência são taxados como improdutivos.

O aumento do número de funções docente não acompanhou a expansão das matrículas no ensino superior, o que resultou na intensificação do trabalho dos professores, que passaram a desempenhar, conforme relatam Guimarães, Monte e Farias (2013), atividades de cunho técnico-administrativo, como preenchimento de relatórios, prospecção de financiamento dos seus projetos e lançamento de frequência e notas online; tarefas que exigem maior esforço físico, intelectual e emocional, sem contar que não são contabilizadas em suas cargas horárias de trabalho, pois são desenvolvidas de modo paralelo a este.

O trabalho intensificado e precarizado, resultado da implementação de políticas públicas que mais atendem às necessidades do mercado, traz conseqüências nefastas para os docentes universitários, de modo especial, os de universidades públicas, ocasionando vertigens, sofrimento e adoecimento, menor percepção de identidade com o trabalho

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

desenvolvido, dentre outras situações que podem contribuir para a efetiva diminuição da qualidade de vida desses professores, bem como a ampliação das chances de manifestação de doenças relacionadas ao trabalho, como o estresse, por exemplo.

Para Rodrigues e Xavier (2013, p. 22), a nova configuração da universidade brasileira a reduz a uma simples prestadora de serviços, retirando sua função social e transformando o professor em “transmissor mecânico de conhecimento”, orientado por um plano de carreira mercantilizado e em um cenário de expansão sem qualidade, observadas as condições precárias de trabalho a que estão sujeitos, conforme aponta o Dossiê Nacional, em uma publicação especial do ANDES-SN, em novembro de 2013, no qual são denunciadas situações de verdadeiro descaso com alunos e professores dos campi de universidades federais, sobretudo, as de interior, tais como “salas inadequadas para o trabalho didático-pedagógico, insalubridade por falta de ventilação e inexistência de laboratório de produção audiovisual e auditório pequeno para as atividades de ensino, pesquisa e extensão”, dentre outros problemas de infra-estrutura e didáticos, fazendo com que os docentes desenvolvam suas atividades em condições adversas, impossibilitando o alcance da qualidade desejada, além do eminente risco de desenvolvimento de morbididades de ordem física e/ou psíquica.

Outro aspecto que não pode ser ignorado é o fato de que a grande oferta de vagas nas IES públicas, que em grande proporção utilizam o ENEM como parâmetro único de seleção, permitiu o acesso de novos perfis de aluno às universidades, tendo em vista que o país detém um grande percentual de jovens acima de 25 anos, que por algum motivo, interromperam o percurso dos seus estudos, sem entrar no ensino superior, além de que o déficit na educação básica resulta em um ensino de qualidade inferior, de modo que “os alunos que concluem o ensino médio não demonstram o domínio satisfatório dos conteúdos elementares da escola básica, de competências fundamentais para o prosseguimento exitoso dos estudos e nem tampouco a fluência na escrita e produção de texto” (FRANCO, 2008, p.8). Certamente, os alunos que já estão fora da rotina de estudos, além de já estarem em idade produtiva, certamente trabalhando e até constituindo família têm tendências a apresentar um maior grau de dificuldade na relação ensino-aprendizagem. Outrossim, segundo o autor em questão, “a educação básica tem se mostrado deficitária e a etapa seguinte muitas vezes precisa desempenhar a função compensatória”.

As nuances acima expostas, também influenciam no desempenho do trabalho docente, podendo resultar em conflitos entre docentes e discentes, uma vez que os professores necessitam adaptar sua metodologia e didática às novas demandas de alunos, considerando suas limitações e de alguma forma, tentando suprir dificuldades que estes tenham trazido do

ensino médio. Diante disso, percebe-se que a ampliação do ensino superior deve ser precedida de melhorias na educação básica, pois esta é o alicerce para o bom desempenho daquela.

2.7 A UEPB NA CONJUNTURA DAS UNIVERIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS

A CF/88, em seu art. 211, prevê a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no que se refere à organização dos seus sistemas de ensino; previsão legal que vem sendo descumprida indiscriminadamente, conforme cita Fialho (2011, p.3), diante da “desresponsabilização da União” e do “desamparo financeiro” vivenciados pelas universidades estaduais, cujas “formas adotadas [...] para assegurar sua sobrevivência revelam-se variadas e instáveis; as dotações a elas reservadas em geral decorrem de percentual de renda de impostos, o qual pode ser adequado para alguns estados, insuficiente ou não respeitado em outros” (FIALHO, 2011, p. 4). Vale ressaltar que as metas do Plano Nacional de educação dependem, indiscutivelmente, da atuação efetiva dessas instituições, portanto, nada mais justo do que a participação de recursos federais destinados ao financiamento da expansão de suas atividades, evitando que estas sejam relegadas ao descumprimento dos seus princípios de autonomia, pois elas “constituem-se um campo fértil de estudos, e suas ações no campo do ensino, pesquisa e extensão são indicativos propulsores para se pensar o enfrentamento de problemáticas regionais onde estão inseridas” (ANDRADE, M. E., 2008, p. 7).

Conforme informações do INEP, no ano 2012, o Brasil possuía 2.416 IES, das quais, 2.112 eram privadas e 304, públicas; destas, 103 eram federais, 85 municipais e 116, estaduais. Do total das estaduais, 32 localizavam-se nas capitais, enquanto 84, no interior das unidades federativas. Em nível regional, no mesmo ano, o Nordeste possuía 444 Instituições de Ensino Superior, sendo 379 privadas e 65 públicas. Em relação às IES públicas, 26 eram federais, 23 municipais e 16 estaduais. Em termos percentuais as universidades estaduais nordestinas representavam 13,79% das IES estaduais do país, as quais se distribuíam em 38 universidades, 1 centro universitário e 77 faculdades.

Observa-se uma significativa participação das IES públicas estaduais no cenário da educação superior nacional, tendo em vista que, de acordo com estatísticas do Instituto Anísio Teixeira, entre 2002 e 2012, o seu número de matrículas aumentou em mais de 50%, passando de 415.569 para 625.283 matrículas, das quais o nordeste detinha uma fatia de 30,69%, ou seja, 191.918 alunos matriculados, destes quase 60% localizam-se no interior dos Estados, o

que ratifica uma característica marcante das IES públicas estaduais, a interiorização, fenômeno que pode ser explicado, a partir do conhecimento de que:

as universidades estaduais surgiram em épocas diferentes e com missões diferentes, variando desde a rede estadual paulista que precederam as federais e surgiram em decorrência de um projeto vinculado à construção de instituições universitárias sólidas envolvidas na disputa hegemônica com o Estado Nacional, até às redes estaduais nordestinas, mais voltadas para o atendimento à necessidade de formação de recursos humanos, com atividades universitárias menos complexas e mais focadas nas cidades do interior, até então não atendidas por outras instituições de ensino superior (M. E. ANDRADE, 2008, p. 5).

O Estado da Paraíba possui apenas uma IES pública estadual, a Universidade Estadual da Paraíba, derivada da estadualização da Universidade Regional do Nordeste - URNe, em 1987 e que passou por grande processo de expansão e interiorização, de modo que hoje atende a cerca de 20 mil alunos, matriculados em 46 cursos de graduação e 2 cursos técnicos, distribuídos em 8 campi, dentre os quais 7 localizam-se em cidades do interior do Estado e 1 encontra-se instalado na capital. Com a estadualização, a UEPB saiu da condição de universidade particular, mantida pela Fundação Universidade Regional do Nordeste – FURNe, para a qualidade de pública, tendo como principal mantenedor, o governo do Estado da Paraíba. Mas, para que a Universidade pudesse ter maiores possibilidades de manter os seus projetos de pesquisa, extensão e melhorar a qualidade do ensino, fazia-se necessária a conquista da sua autonomia financeira, fato que só aconteceu em 2004, através da Lei nº 7.643 daquele ano, que garante a destinação de recursos para o gozo de “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (PARAÍBA, 2004, p.1), já previstas pela CF/88.

Três anos após promulgação da Lei de Autonomia, fora assinada a Lei 8.441/2007, que “institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do pessoal Docente da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB”, que apresenta as diretrizes para o ingresso e desenvolvimento da carreira de magistério na Instituição. Para tanto, são considerados aspectos meritocráticos, comprovados através de titulações, tempo de serviço e pontuações, que permitem a progressão do docente em termos de classes e níveis, aspectos que impactam não só financeiramente, mas também, na realização profissional do docente ante suas perspectivas em relação ao seu trabalho.

Em relação ao PCCR, pode-se dizer que trata-se de uma ferramenta que, por um lado, valoriza a profissão e a qualificação do docente, atribuindo a este o reconhecimento diante da sua trajetória acadêmica; por outro lado, leva a uma busca compulsória por ascensão, que pode por vezes, prejudicar a qualidade do trabalho do professor, bem como resultar em um ranqueamento profissional, em que os que conseguem progredir em tempo hábil tem um

tratamento diferenciado daquele que, por motivos quaisquer, permaneça na mesma classe e/ou nível por um maior período temporal. Visto por esta ótica, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da UEPB pode ser entendido como um desdobramento do gerencialismo implantado nas instituições públicas, que tem como objetivo a eficiência e a eficácia, diante do racionamento de recursos, uma vez que as remunerações são pagas de acordo com a categoria a que o docente pertence.

Há um embate constante da comunidade acadêmica, de modo enfático, dos professores, técnicos administrativos e estudantes, com o Poder Público Estadual, pelo desrespeito à Lei 7.643/2004, à base de cálculo do duodécimo nela previsto; à fixação do duodécimo em parcelas; além da (in)gestão administrativa pela qual esta entidade autárquica vem passando. Conforme apontado no site *comandodegreve.wordpress.com*, estes são os principais fatores responsáveis pela greve que durou cerca de 80 dias, no primeiro semestre de 2013. Porém, esta problemática envolve várias outras questões que não vêm ao caso abordar nesse estudo e que podem servir de problemática para pesquisas futuras.

A Lei de Autonomia reza em seu Art. 3º que “os recursos orçamentários e financeiros destinados à UEPB [...] serão calculados, anualmente, com base na receita ordinária prevista para o respectivo exercício financeiro”. Já o § 3º deste Artigo, esclarece que “o índice percentual de cada exercício não poderá ser inferior ao do exercício anterior” (PARAÍBA, 2004, p. 2). Assim sendo e com base em informações do Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAF, a Pró-Reitoria de Gestão Financeira – PROFIN, da referida instituição, ao fazer uma análise da sua situação orçamentária e financeira demonstra que há “um crescimento na arrecadação da receita ordinária de 2005 a 2013, e um decréscimo no percentual aplicado à UEPB”, o que será melhor ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Acompanhamento das citações financeiras da UEPB na década 2005-2014

ANO	Duodécimo	Receita Ordinária do Estado da Paraíba	Participação % do Duodécimo na Receita Ordinária
2005	R\$ 63.665.458,51	R\$ 2.235.707.807,41	2,8%
2006	R\$ 81.246.831,22	R\$ 2.503.221.349,03	3,2%
2007	R\$ 98.124.604,87	R\$ 2.799.756.780,40	3,5%
2008	R\$ 152.600.612,41	R\$ 3.248.814.898,58	4,7%
2009	R\$ 168.647.078,59	R\$ 3.237.932.618,71	5,2%
2010	R\$ 180.323.000,00	R\$ 3.688.002.779,52	4,9%
2011	R\$ 211.498.994,15	R\$ 4.679.962.137,76	4,5%
2012	R\$ 230.769.262,00	R\$ 5.219.172.349,49	4,4%
2013	R\$ 237.650.800,07	R\$ 5.721.794.252,00	4,2%
2014	R\$ 248.061.000,00	R\$ 6.837.893.963,10	3,6%

Fonte: Adaptado de (SIAF apud UEPB/PROFIN, 2014, p. 2)

Conforme é possível observar, a partir do ano 2010 o percentual do duodécimo destinado à Universidade sofreu queda ano após ano, demonstrando desrespeito aos princípios definidos em Lei e pondo em risco a estabilidade da entidade, tendo em vista a sua ampliação por demandas financeiras, ante seu crescimento estrutural ocorrido ao longo desses anos, em que novos campi foram criados, novos projetos foram implementados, necessitando da aplicação de mais recursos. A propósito, em 2013 somente as despesas com pessoal e encargos chegaram a representar mais de 88% da despesa corrente da UEPB, segundo informações da PROFIN, restando um percentual ínfimo para custear as demais despesas, ocasionando um sucateamento das condições de trabalho pela falta de material adequado, presenciado por vezes, em que material de higiene e limpeza e até mesmo de expediente, como papel, por exemplo, tornam-se recursos escassos.

Por outro lado, enquanto as receitas da Universidade sofrem redução vertiginosa, o número de vagas ofertadas em seus vestibulares anuais, cresce acentuadamente, em cumprimento ao seu plano de expansão. Ao comparar o número de vagas disponibilizadas nos últimos dez anos, conforme informações constantes na página virtual da Comissão Permanente de Concursos – CPCON, entre o vestibular 2005 e 2014 houve um crescimento de mais de 98% na oferta de novos acessos aos cursos da UEPB, em termos absolutos, o vestibular 2005 ofereceu 2.910 (duas mil novecentos e dez) vagas, enquanto para o ingresso em 2014 a Instituição abriu 5.768 (cinco mil setecentos e sessenta e oito) vagas. Um detalhe importante é que nos últimos anos, esta passou a destinar um percentual de suas vagas para alunos inscritos no Sistema de Seleção Unificada – SISU, a partir das notas obtidas no ENEM. Das vagas ofertadas para ingresso em 2014, 2.884 (duas mil oitocentos e oitenta e quatro), ou 50%, eram reservadas para tais alunos, as demais 50% eram preenchidas pelos aprovados em vestibular próprio. A partir do período 2015.1, o ingresso nos cursos de graduação da UEPB terá como base o desempenho do estudante no ENEM, tendo em vista sua adesão integral ao SISU, de sorte que este passa a ser seu único critério de seleção, eliminando o vestibular tradicional, o que mais uma vez, justificaria a parceria Estado-União na dotação de receitas para viabilizar o bom desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão dessa Universidade.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No tocante aos objetivos, este estudo classifica-se como do tipo exploratório-descritivo, uma vez que parte de um levantamento histórico e documental, baseado em artigos, livros, dissertações e teses, para então, após delimitado o problema e os objetivos, realizar a observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos, “sem que o pesquisador interfira neles” (ANDRADE, M. M., 2007, p. 114), o que se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, tendo como objeto de investigação empírica, os professores efetivos da Universidade Estadual da Paraíba, no sentido de identificar quais os impactos que a política de expansão do ensino superior, empreendida a partir do governo Lula, causa sobre as condições de trabalho destes, utilizando como base teórica, Guimarães, Monte e Farias (2013) e Vale (2012), apoiados nas idéias de vários outros autores que tratam do tema.

Após o levantamento bibliográfico, que permitiu identificar alguns parâmetros importantes para o estudo de campo, o próximo passo foi solicitar, junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP, da UEPB, algumas informações sobre quantitativo de docentes, categorias, dentre outras, capazes de orientar a definição da amostra da pesquisa, bem como algumas variáveis que compuseram os instrumentos de pesquisa.

Para viabilização do alcance dos objetivos definidos, a pesquisa de campo se desenvolveu sob a perspectiva quantitativa; quanti, porque foram coletados dados de uma amostra de 15% (quinze por cento) do universo de docentes efetivos da Instituição, o que equivale a um total de 140 (cento e quarenta) professores, número considerado representativo diante do universo de 933 existentes em todos os campi. A ferramenta de pesquisa utilizada foi um questionário, composto por um conjunto de questões objetivas referentes ao perfil socioeconômico dos respondentes e outro conjunto de questões que visa a verificar a percepção dos docentes sobre as implicações da expansão do ensino superior sobre suas condições de trabalho, a partir das dimensões intensificação, precarização e produtivismo acadêmico.

Os questionários foram aplicados junto aos professores dos Campi I e II (Campina Grande e Lagoa Seca) da UEPB, nos turnos manhã, tarde e noite, dos dias úteis compreendidos no período entre 21 e 30 de outubro de 2014, sendo os respondentes escolhidos de forma aleatória pelo pesquisador, através de abordagens diretas nos corredores e departamentos de todos os cursos ali existentes, identificando os docentes efetivos e

solicitando a colaboração destes com a pesquisa. O procedimento visava garantir a quantidade definida e a qualidade desejada da amostra.

A principal limitação do trabalho encontra-se na impossibilidade do pesquisador em estratificar a amostra estudada por campus, atingindo assim, todos os campi da universidade e um resultado mais expressivo, visto o curto período de tempo para a consecução da pesquisa, característico de um trabalho de conclusão de curso de graduação, além de outros fatores como distância entre os campi e atividades paralelas assumidas pelo pesquisador. Outro ponto relevante e limitador é a indisponibilidade de alguns professores em colaborar com o estudo, sob diversas alegações, dentre as quais se destaca a falta de tempo.

Para o tratamento dos dados utilizou-se o software estatístico SPSS 17, que faz uso de técnicas estatísticas de análise, por meio das frequências, proporcionando a interpretação correta do material obtido na realização da pesquisa, o que permite ao pesquisador a explicitação de informações relevantes e com margem de confiança aceitável. Após as devidas análises, os resultados foram transportados para o software Microsoft Excel 2007, onde foram transformados em gráficos que seguem expostos, na apresentação e discussão dos resultados.

O perfil socioeconômico é apresentado em gráficos do tipo pizza, nos quais foram inclusos também, os percentuais de respondentes que se abstiveram de responder determinadas questões. Já na apresentação da percepção das implicações da expansão do ensino superior sobre as condições do trabalho docente que, mede por meio da Escala de Likert o nível de concordância/discordância dos docentes em relação às dimensões já citadas, considerando cinco gradações, quais sejam: concordo totalmente, concordo, indiferente, discordo e discordo totalmente, foi feito um agrupamento dessas gradações que transformaram-se apenas em três, em que concordo totalmente e concordo, passaram a ser nível de concordância; indiferente, passou a ser nível de indiferença e discordo, com discordo totalmente passaram a ser interpretados como nível de discordância. Assim sendo, estes resultados são apresentados em três gráficos do tipo coluna, sendo um para cada dimensão, conforme a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

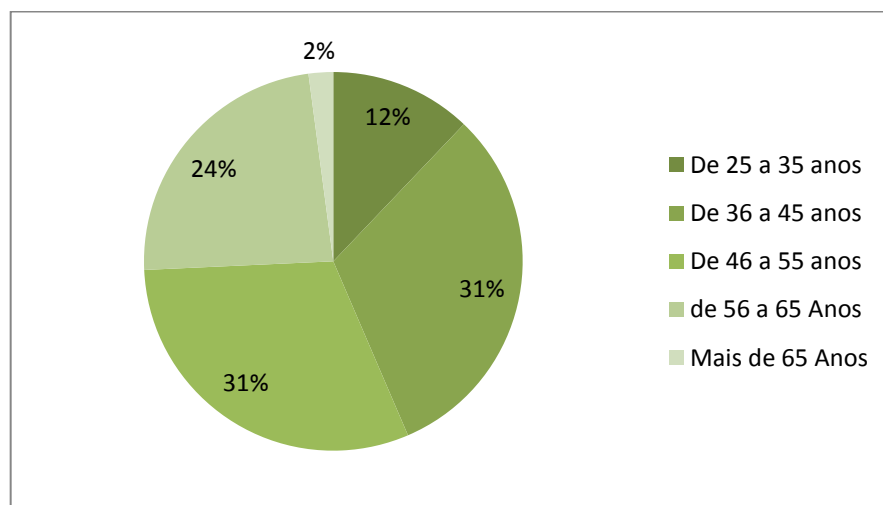
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO

A seguir são apresentados os dados referentes ao estudo do Perfil socioeconômico dos professores efetivos da UEPB.

4.1.1 Faixa etária

O gráfico 1 demonstra as faixas etárias em que se enquadram os professores efetivos da UEPB envolvidos na pesquisa, dentre os quais, 12%, têm entre 25 e 35 anos; 31% apresentam idades entre 36 e 45 anos; outros 31% têm entre 46 e 55 anos; os demais 24%, estão entre os 56 e 65 anos e, apenas 2% já ultrapassaram a marca dos 65 anos. Pode-se inferir que os docentes, em sua maioria, estão na faixa etária entre 36 e 55 anos, o que soma 62%.

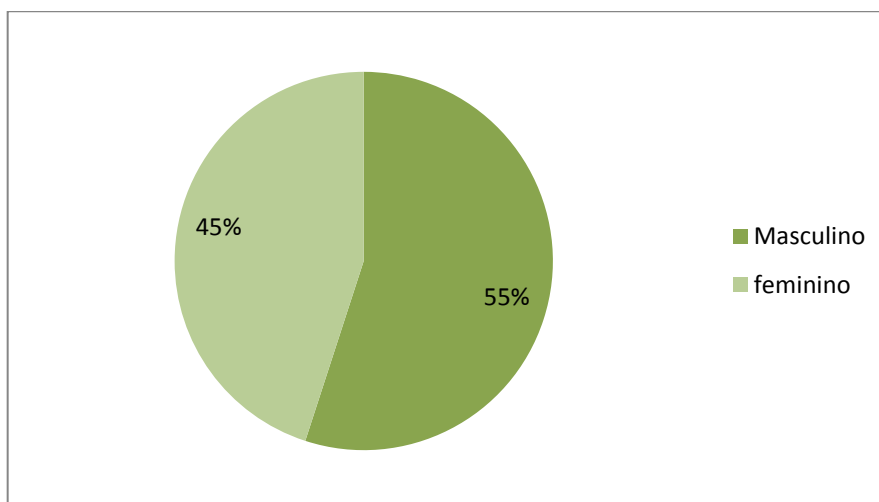
Gráfico 1 - Faixa etária



Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.2 Sexo

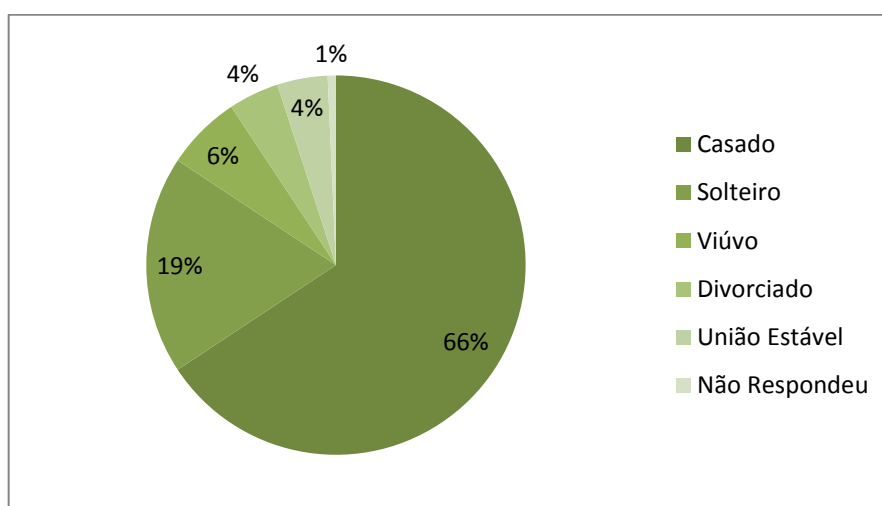
Os pesquisados compõem-se, em sua maioria, por homens, uma vez que 55% declararam-se do sexo masculino e 45% do sexo feminino, conforme pode-se observar no gráfico abaixo.

Gráfico2- Sexo

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.3 Estado civil

Em relação ao estado civil, maioria dos respondentes declarou-se casada, classe que representa 66% do total. Os solteiros são 19%, os viúvos e divorciados tem um mesmo percentual representativo, 4%. Um respondente não posicionou-se sobre a questão.

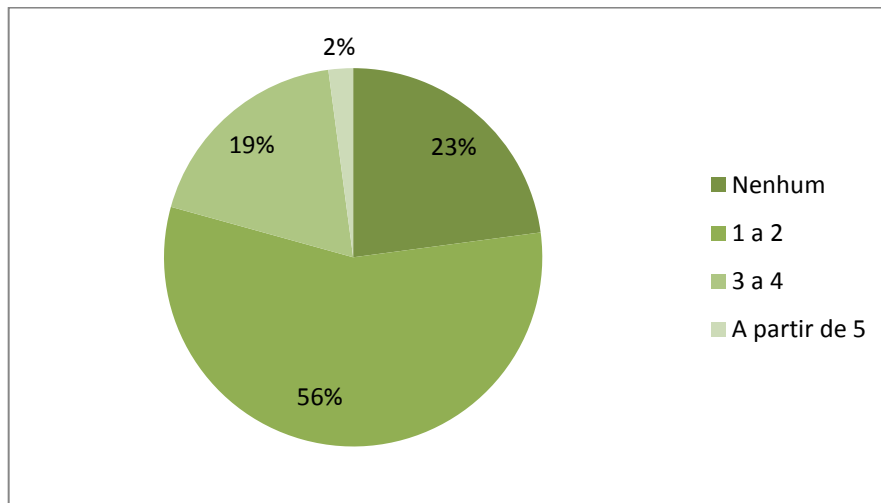
Gráfico 3- Estado civil

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.4 Número de filhos

No item número de filhos, demonstrado no gráfico 4, observa-se que 23% dos respondentes afirmaram não ter filhos; 56%, tem de 1 a 2 filhos; 19%, por sua vez, tem entre 3 e 4 e apenas 2% tem 5 ou mais descendentes.

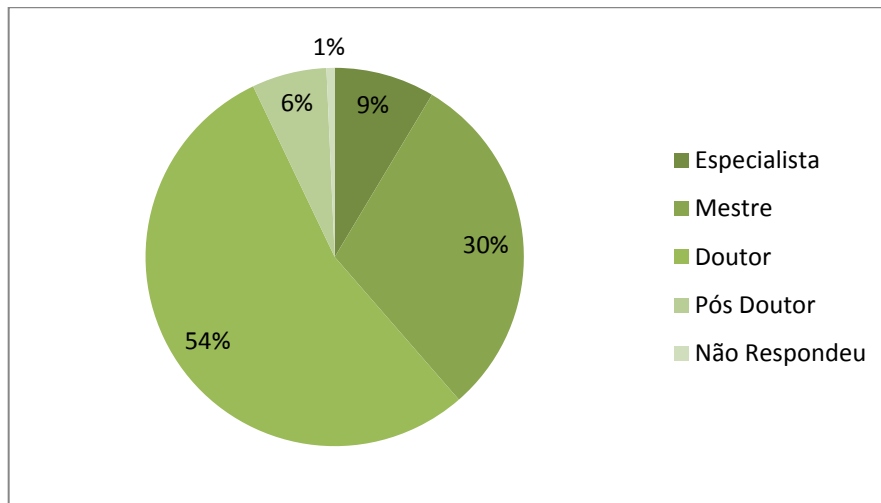
Gráfico 4 - Número de filhos



Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.5 Formação acadêmica

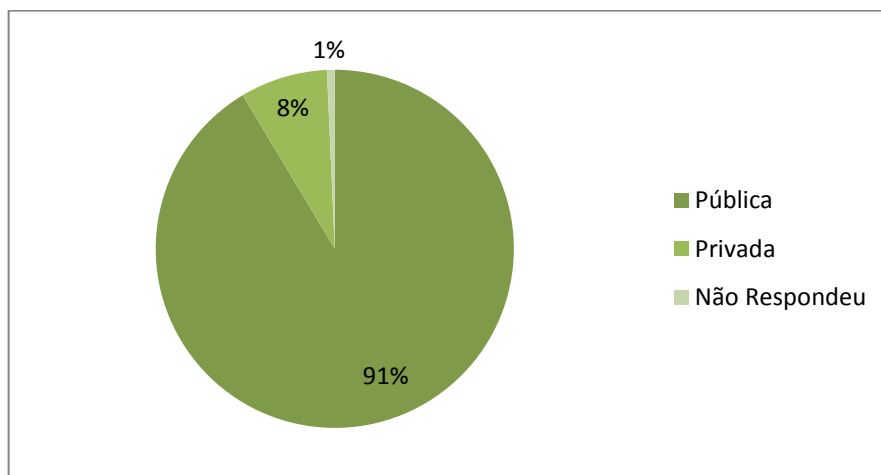
Conforme a pesquisa aplicada, detectou-se que mais da metade dos docentes tem formação acadêmica em nível de doutoramento, o que representa 54%, os mestres são 30%, havendo ainda, uma participação pequena de especialistas, 9% e de pós-doutores, 6%. Do total dos questionados, 1% não respondeu a este quesito. Tal resultado demonstra que a Universidade é composta por um corpo docente qualificado, em termos de graduação, o que lhe garante maiores possibilidades de crescimento em se tratando novos cursos e programas de graduação e pós graduação, possibilitando dar continuidade ao seu projeto de expansão.

Gráfico 5 - Formação Acadêmica

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.6 Tipo de universidade em que se graduou

O gráfico 6 aponta que 91% dos professores pesquisados concluíram sua graduação em universidades públicas e apenas 8%, em universidades particulares, enquanto 1% não manifestou-se. Esse é um reflexo do perfil das universidades brasileiras, uma vez que a dissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão existente nas universidades privadas, como citam Guimarães, Monte e Farias (2013), fazem com que estas ofertem cursos de essência profissionalizante, sendo as universidades públicas as principais responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento científico, dando origem assim, a maior parte das carreiras acadêmicas.

Gráfico 6 - Tipo de universidade em que se graduou

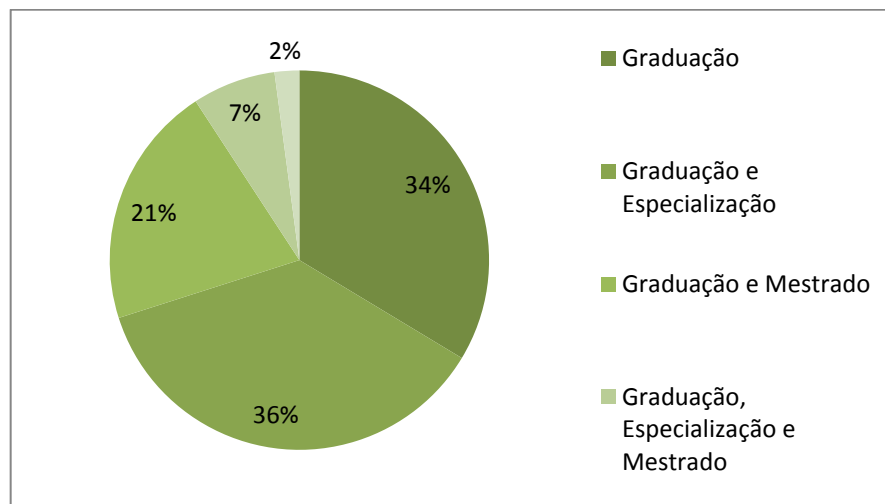
Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.7 Nível de atuação na Universidade

No que tange ao nível de ensino em que os docentes atuam na UEPB, 34% deles declararam atuar apenas na graduação, enquanto 64%, atendem também à pós graduação, sendo 36%, na graduação e especialização; 21% atuam na graduação e mestrado e, 7% atuam, ainda, na graduação, especialização e mestrado. Nesse tópico, 2% dos respondentes se abstiveram da resposta. Não aparece resultado para atuação no doutorado porque este nível não foi contemplado no questionário, contudo, alguns dos professores sinalizaram sua participação nesse patamar de ensino.

Conforme demonstrado, percebe-se um aproveitamento satisfatório dos professores, considerando que grande maioria destes está presente nos cursos de pós-graduação. Entretanto, ainda existe um percentual representativo de professores que atuam apenas em turmas de graduação, por motivos não evidenciados na pesquisa, visto que grande maioria deles, teoricamente, estariam aptos a assumirem outros níveis de ensino, observando sua titulação.

Gráfico 7 - Nível de atuação na universidade



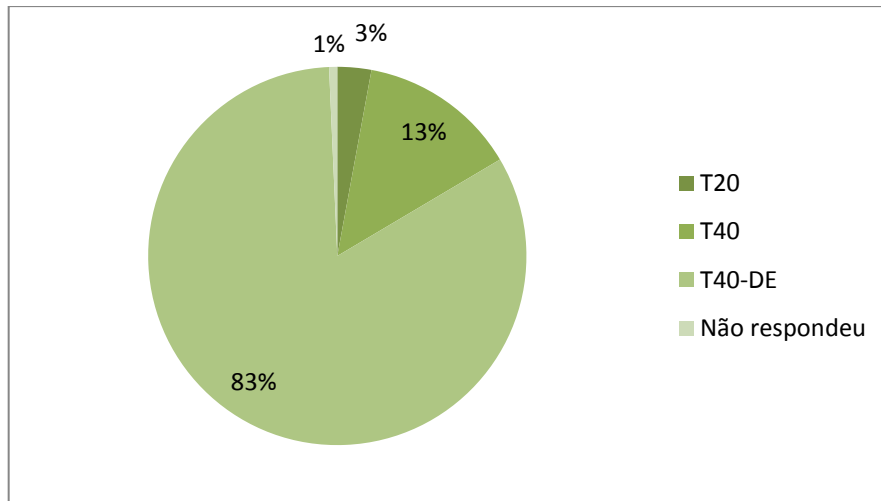
Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.8 Carga horária

Como faz-se perceber o gráfico abaixo, 83% dos docentes indagados cumprem carga horária de tempo integral, com dedicação exclusiva (T40-DE), o que significa que estes não podem manter outro vínculo empregatício. Em contrapartida, 16% ainda estão fora deste

patamar, em regimes T40 e T20, que representam 13% e 3%, respectivamente, considerando que 1% não expôs sua situação. Como forma de complementação salarial, geralmente, os professores em regime T20 fecham contratos com outras instituições, sobretudo, IES privadas, expondo-se diretamente a situações de intensificação do trabalho docente.

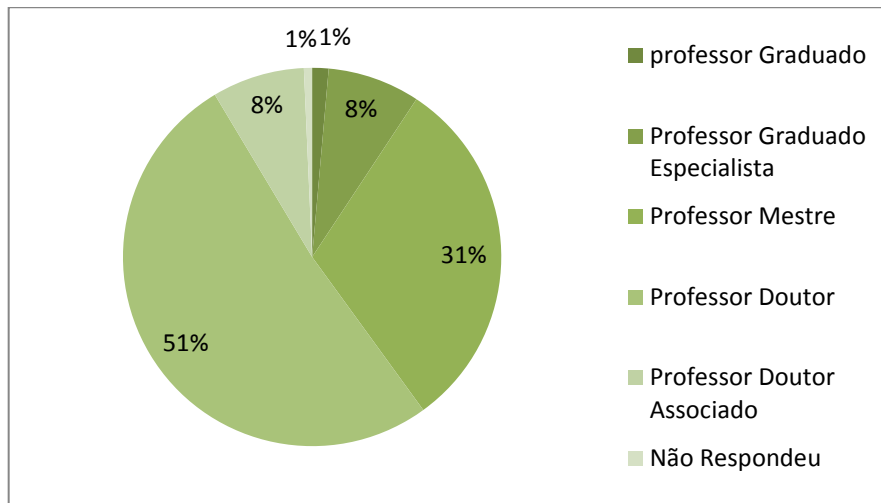
Gráfico 8 - Carga horária



Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.9 Categoria funcional

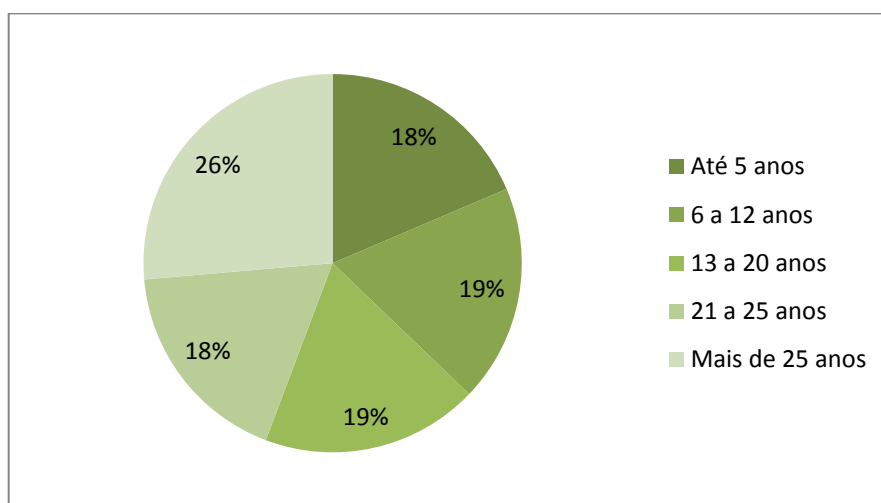
De acordo com as categorias funcionais previstas no PCCR da UEPB, a menos significativa, de acordo com a pesquisa, é a de professor graduado, que representa apenas 1% da amostra estudada; em seguida, o percentual de professores graduados especialistas e professores doutores associados aparecem empatados, com 8% cada. O percentual de professores mestres é o segundo mais representativo, com 31%, enquanto o número de doutores é superior a todos os demais, somando 51%. O número de doutores aqui apresentados, diverge do número indicado no gráfico 5, pois neste, além da graduação é considerada a classificação funcional do docente, de sorte que, alguns professores com doutorado, podem ainda estar em processo de progressão funcional de professor mestre para professor doutor.

Gráfico 9 - Categoria funcional

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.10 Tempo de trabalho docente

A maioria dos professores efetivos da UEPB é composta de profissionais experientes, com mais de uma década de vida acadêmica docente, visto que 63% dos respondentes têm 13 ou mais anos de vivência educacional e os outros 37% têm até 12 anos. Vale uma atenção especial o percentual de professores que têm mais de 25 anos de docência, visto que há um contingente considerável de 26% nessa situação, o que significa futuras vacâncias e necessidade de novas contratações em médio e curto prazos.

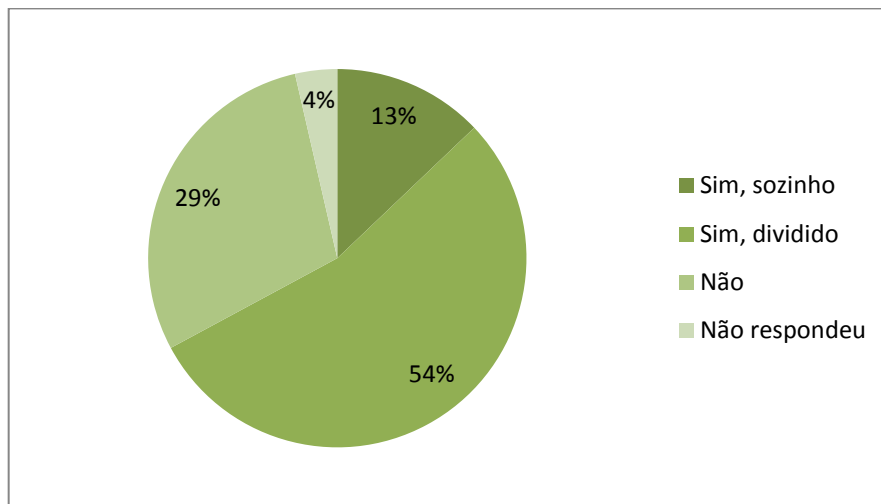
Gráfico 10 - Tempo de trabalho docente

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.11 Acesso à sala de trabalho pessoal

Embora 67% dos professores tenham acesso a uma sala de trabalho pessoal, um percentual significativo de 29% não o tem, nem mesmo de modo compartilhado. Esse é um dado que revela tratamento desigual entre pares e, sobretudo, condições inadequadas de trabalho, visto que o professor necessita de um espaço além sala de aula para planejar suas atividades, atender alunos, corrigir provas e realizar outras atividades que fazem parte das suas atribuições, demandando um ambiente individual ou coletivo, que lhe garanta condições de desenvolver seu trabalho de forma digna.

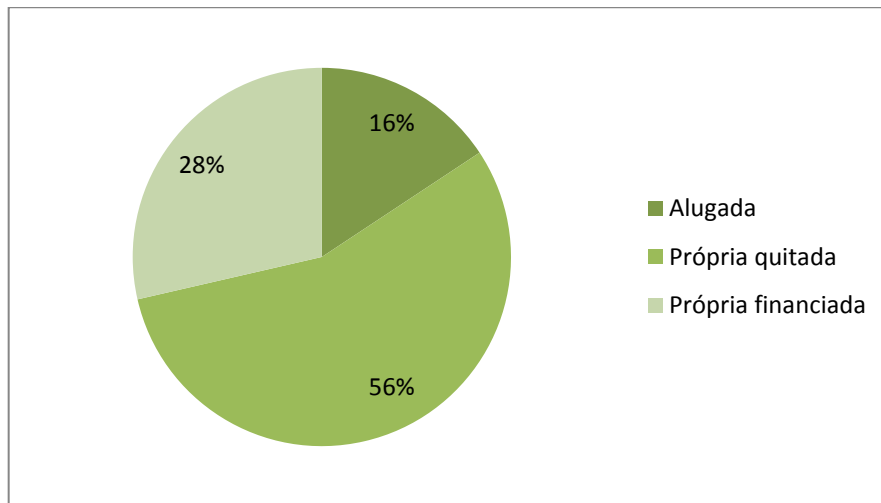
Gráfico 11 - Acesso à sala de trabalho pessoal



Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.12 Condições de moradia

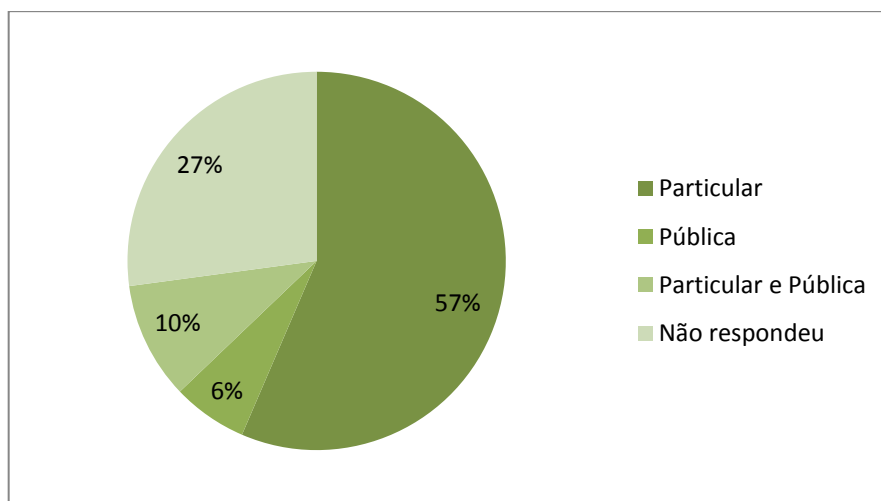
O gráfico 12 apresenta um panorama das condições de moradia dos docentes, em que se detectou que apenas 16% deles ainda moram em residências alugadas, enquanto 84% já moram em residência própria, destes, 28% são financiadas e estão em processo de amortização e 56% são quitadas. Logo, infere-se que a maioria dos professores não tem a despesa mensal de aluguel ou fatura referente à moradia.

Gráfico 12 - Condições de moradia

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.13 Tipo de escola frequentada pelos filhos

Ao serem perguntados sobre esse aspecto, 57% dos educadores responderam que seus filhos estudam em escolas/universidades particulares, sendo essa a maioria absoluta; apenas os filhos de 6% freqüentam somente escolas/universidades públicas e 10% freqüentam ambas. Neste ponto, 27% dos respondentes não emitiram seus posicionamentos, o que se deve ao fato de que 23% da amostra total não possuem filhos, conforme visto no gráfico 4; os outros 4% representam a abstenção.

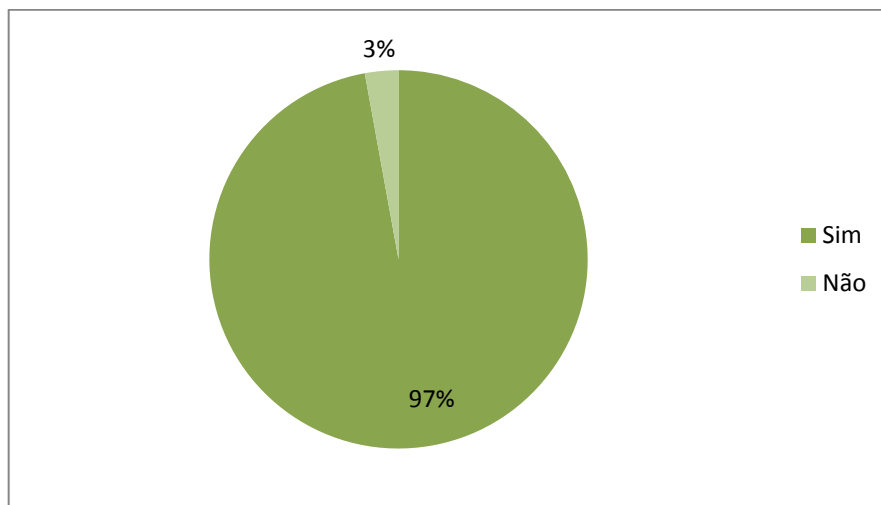
Gráfico 13 - Tipo de escola frequentada pelos filhos

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.14 Acesso a plano de saúde

A quase totalidade dos docentes efetivos têm acesso à plano de saúde, o que equivale a um percentual de 97%, enquanto apenas 3% não o tem. Isso ratifica a preferência destes pela intervenção da iniciativa privada na oferta de serviços essenciais, assim como visto anteriormente, em relação à educação dos filhos.

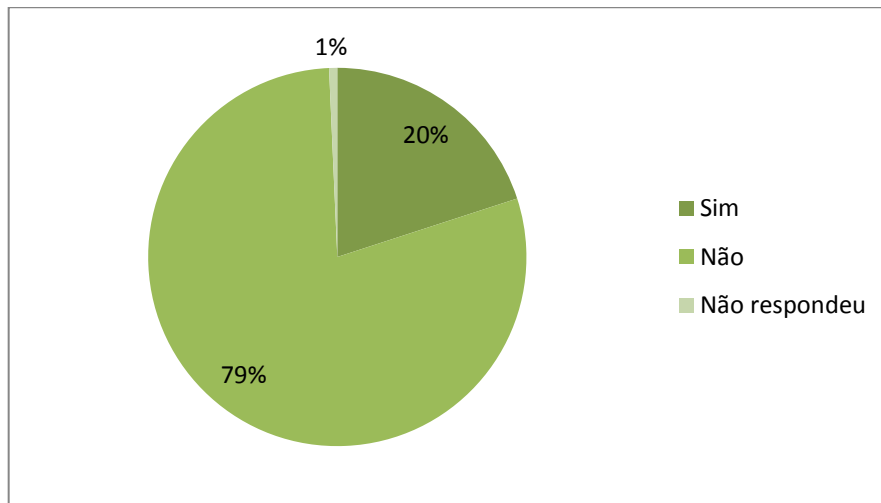
Gráfico 14 - Acesso a plano de saúde



Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.15 Possui outra renda além do salário da UEPB

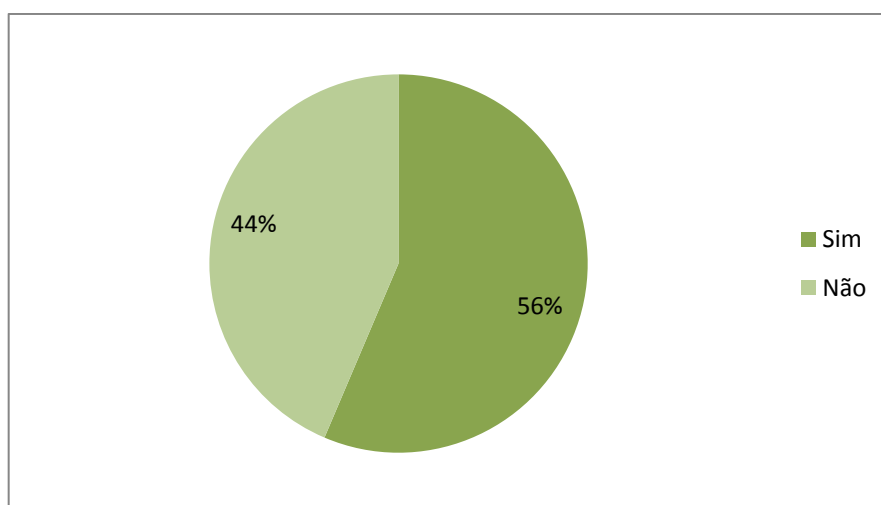
O gráfico abaixo representa o percentual de professores que têm outra fonte de renda, além do salário de professor na UEPB. Observa-se que apenas 20% declararam ter uma fonte secundária de receitas, enquanto 79% disseram que não. É importante frisar que, de acordo com o resultado obtido, 4% dos professores que trabalham em tempo integral dedicação exclusiva, possuem ainda, outros meios de captação de recursos, não sendo possível identificar quais seriam tais fontes, visto que esse não é o objetivo do trabalho.

Gráfico 15 - Possui outra renda além do salário da UEPB

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.16 Realizou empréstimo nos últimos dois anos

O resultado desse quesito revela que, dos professores questionados, a maioria (56%) recorreu a alguma forma de empréstimo nos últimos dois anos, significando que suas receitas não estão sendo suficientes para atender às suas despesas, o que também pode ser entendido como falta de educação financeira por parte destes. Já os 44% restantes, não necessitaram desse artifício durante o período mencionado.

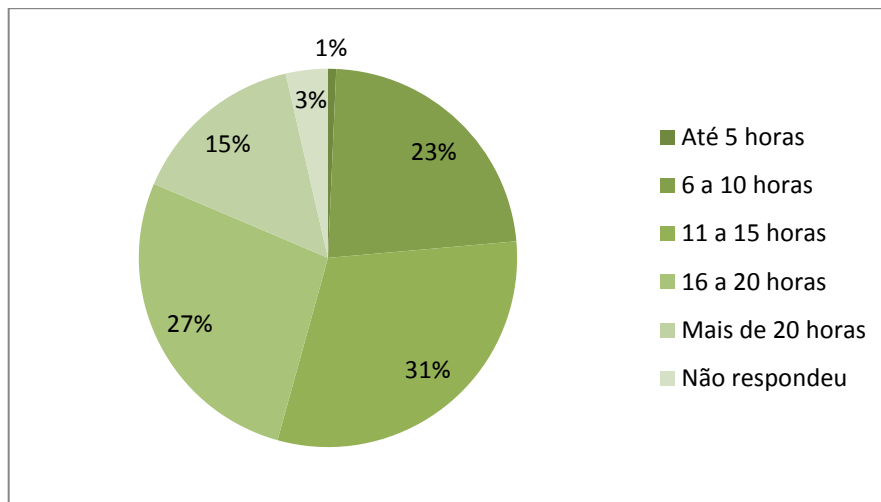
Gráfico 16 - Realizou empréstimo nos últimos dois anos

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.17 Investimento de tempo em atividades de ensino

A maioria dos professores pesquisados tem carga horária superior a 10 horas semanais destinada a atividades de ensino, uma vez que 31% empregam de 11 a 15 horas nessa atividade, ao passo que 27% utilizam-se de 16 a 20 horas e 15% superam esta marca. Por outro lado, 23% dos respondentes enquadram-se no intervalo compreendido entre 6 e 10 horas e, apenas 1% declarou ter até 5 horas de envolvimento com ensino durante uma semana letiva. Esse fracionamento ocorre em função de outras atividades assumidas pelos docentes, tais como funções administrativas, atividades de pesquisa e extensão, dentre outras.

Gráfico 17 - Investimento de tempo em atividades de ensino

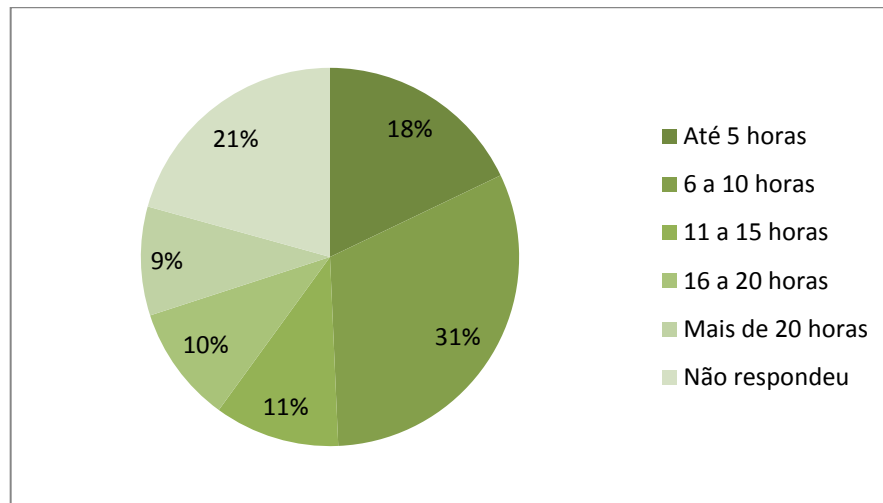


Fonte: Pesquisa direta 2014

4.1.18 Investimento de tempo em atividades de pesquisa

A pesquisa é um dos alicerces da universidade pública brasileira. Porém, de acordo com o gráfico 18 verifica-se que na UEPB, 49% dos professores efetivos têm no máximo 10 horas semanais atribuídas a atividades desta natureza; outros 11% têm de 11 a 15 horas; 10%, de 16 a 20 horas, 9%, dedicam tempo superior a 20 horas para a pesquisa científica. A abstenção de resposta representa 21%, não sendo possível identificar se estes não produzem pesquisa, ou simplesmente, preferiram não responder.

O baixo índice de desenvolvimento de pesquisa é um dos desdobramentos da política de expansão, que não garante recursos financeiros e de pessoal, suficientes para a disseminação destas atividades.

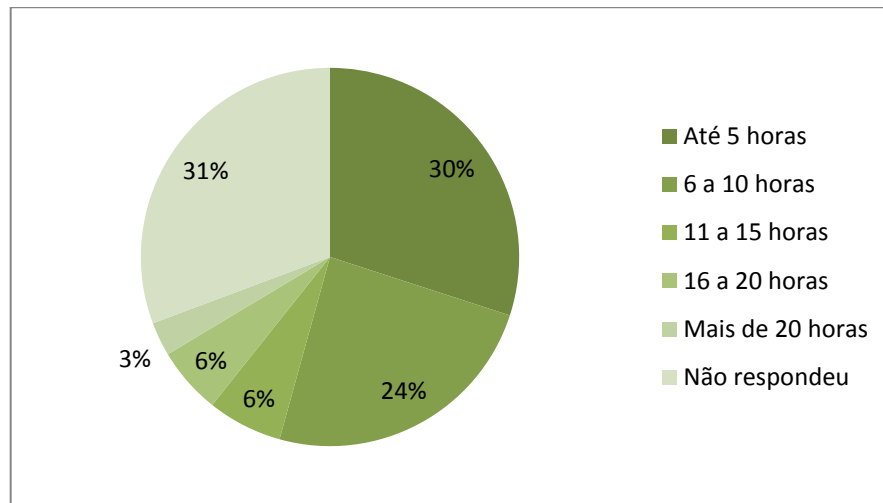
Gráfico 18 - Investimento de tempo em atividades de pesquisa

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.1.19 Investimento de tempo em atividades de extensão

Na academia, a extensão é uma oportunidade de integração do estudante com a prática profissional, no sentido de ampliar esse contato durante a fase acadêmica. Na UEPB, 69% dos professores efetivos estão envolvidos com projetos extensionistas, considerando que durante esse estudo, 31% não posicionaram-se a respeito. Analisando o gráfico 19, percebe-se que a carga horária semanal dispensada pelos docentes para estas atividades é baixa, uma vez que 78% dos que assinalaram ter envolvimento com a extensão acadêmica na Instituição, utilizam no máximo 10 horas semanais para este fim, enquanto 22% dedicam de 11 a mais de 20 horas.

Esse é um dado relevante e preocupante porque demonstra quão próximo a universidade pública chega das universidades não gratuitas, em questões de possibilidade de ampliação da iniciação científica.

Gráfico 19 - Investimento de tempo em atividades de extensão

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

4.2 PERCEPÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

A seguir serão expostos os resultados do nível de concordância/discordância dos docentes da UEPB, no tocante às dimensões intensificação, precarização e produtivismo acadêmico.

4.2.1 Intensificação do trabalho docente

A intensificação do trabalho docente é uma dimensão tratada por vários autores como decorrência das políticas neoliberais de educação superior, implementadas no Brasil a partir das últimas décadas do Século XX. Diante do cenário de flexibilidade instaurado nas IES públicas do país, tais políticas passaram a exigir dos seus docentes posturas diferenciadas em sua relação laboral, resultando no maior envolvimento físico, emocional e cognitivo, conforme apontam Guimarães, Monte e Farias (2013). O gráfico 20 demonstra a percepção dos respondentes (professores efetivos da UEPB) em relação a variáveis determinantes da intensificação.

Conforme observa-se no primeiro bloco de colunas, 90% dos respondentes constantemente levam trabalhos da universidade para fazerem em casa, demonstrando que, mesmo aqueles com carga horária de 40 horas semanais, não conseguem concluir suas tarefas

no local de trabalho, necessitando estender o tempo empregado, sendo que muitas das vezes, essas “horas a mais” não são calculadas para fins de remuneração, como admitiram 49% dos professores envolvidos na pesquisa, concordando que desenvolvem atividades de caráter técnico-administrativo, assumindo tarefas não contabilizadas em suas cargas horárias de trabalho. Embora 41% dos questionados tenham discordado dessa afirmação e 9% sejam indiferentes a ela, admite-se que um percentual considerável de docentes percebe a manifestação de tal aspecto, que exige destes a adaptação a novas tecnologias para o cumprimento de atividades que ampliam suas funções, em paralelo às suas atribuições principais. A esse respeito, Vale (2012) evidencia que há uma notória falta de nexo espaço-temporal na relação trabalho e vida pessoal que alarga as relações institucionais e fortalece o individualismo.

A maioria dos professores abordados sente-se fisicamente esgotada com o desenvolvimento do seu trabalho docente. Esta pode ser, inclusive, uma decorrência do que fora discutido em relação às duas questões iniciais, o que não atinge a todos com a mesma intensidade, visto que 29% discordaram desse item, enquanto 12% mantiveram-se indiferentes. Esse estado de esgotamento pode causar uma menor identificação com o trabalho e possíveis problemas de ordem física e/ou psicológica, o que inclui tais professores em um grupo de risco para essas ocorrências.

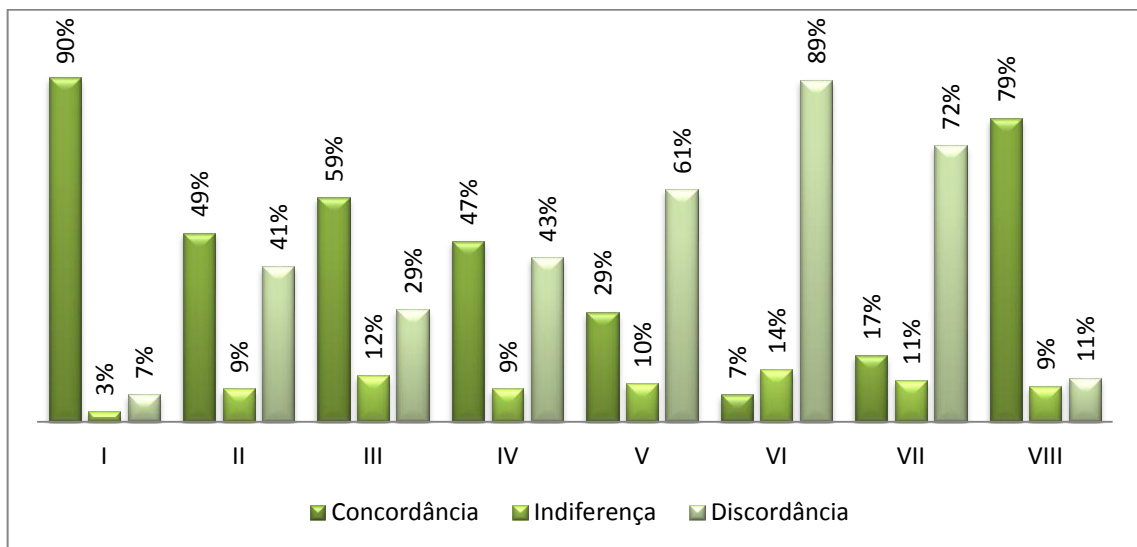
No tocante ao PCCR da UEPB, há uma divergência acentuada dos participantes da pesquisa, em relação a esta atender as necessidades reais dos docentes, em termos de valorização do trabalho. Enquanto 47% concordaram que o PCCR atende as suas expectativas trabalhistas e 9% declararam-se neutros, outros 43% discordaram da assertiva, demonstrando uma insatisfação com a forma como são geridos os cargos, carreiras e remunerações da Instituição, deixando implícito ao resultado um desejo de modificações que possam proporcionar melhorias para a classe.

A interdisciplinaridade é uma das características da intensificação do trabalho docente, aflorada com a expansão do ensino superior, visto que os professores, para cumprirem determinadas metas, são estimulados a lecionarem disciplinas diferentes da sua área de especialidade. Entre os professores pesquisados, 61% discordam que isso ocorra com eles e 10% são indiferentes ao fato, contudo, um percentual significativo de 29% concorda que essa prática existe na UEPB, atingindo-os diretamente como sujeitos passivos da ação. Vale salientar que esse é um fato que atinge mais especificamente aos professores substitutos, mas não de forma exclusiva, visto que a presente pesquisa fora efetuada com professores efetivos, de sorte que estes também estão sujeitos a tal prática.

Ao serem perguntados sobre o sentimento de identidade com o trabalho, no sentido de serem meros transmissores mecânicos de conhecimento, a maioria absoluta, ou 89% dos professores abordados discordaram desse ponto de vista, defendido por Rodrigues e Xavier (2013), quando falam da perda da função social da universidade brasileira. Na sequência 72% também discordaram que desenvolvam suas atividades acadêmicas, predominantemente de forma isolada, em contraponto ao individualismo pregado por alguns autores como aspecto constante nessa relação de trabalho. Fato curioso é que o percentual de indiferente à questão é o dobro do percentual de concordância, ou seja, 14% e 7%, respectivamente, o que corrobora o posicionamento da maioria.

A relação superior/subordinado é outro aspecto que pode resultar em intensificação do trabalho, dependendo da forma como esta se dá. Em se tratando do ambiente em questão, 79% dos docentes concordaram que a relação dos chefes imediatos para com estes, é cordial e compreensível, externando um clima organizacional amistoso, enquanto apenas 11% discordaram dessa configuração positiva das relações interpessoais na UEPB e 9% nem concordaram, nem discordaram, mantendo-se em um nível de *status quo*.

Gráfico 20 - Intensificação do trabalho docente



Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

Legenda: I= Constantemente levo trabalhos da universidade para fazer em casa; II= Desenvolvo atividades de caráter técnico-administrativo, assumindo tarefas não contabilizadas em minha carga-horária de trabalho; III= O meu trabalho me deixa fisicamente esgotado; IV= O PCCR da universidade atende as necessidades reais do docente, em termos de valorização do trabalho; V= Para atender às demandas, necessito lecionar disciplinas diferentes da minha área de especialidade; VI= Sinto-me um mero transmissor mecânico de conhecimento; VII= Desenvolvo minhas atividades acadêmicas

predominantemente de forma isolada; VIII= Os chefes imediatos mantêm uma relação cordial e compreensível em relação aos docentes.

4.2.2 Produtivismo acadêmico

Em relação à dimensão produtivismo acadêmico, o primeiro julgamento foi feito sobre o sentimento de pressão acerca da atualização do currículo lattes e publicação de produções científicas, do qual foram obtidos os seguintes resultados: grande maioria, representada por 60% desse total, concordou que percebe essa pressão, 16% manifestaram-se indiferentes à situação e 24% discordaram que sintam-se coagidos a tais atitudes, isso se explica porque “as exigências pelo cumprimento de prazos, modelos e outros mecanismos de regulação que submetem os docentes ao aumento da produtividade de seu trabalho é, em grande medida, internalizada como necessária ou intransponível” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p.6), o que pode ser ratificado pelo segundo item dessa sessão, em que há, de certa forma, um empate entre o nível de concordância e discordância sobre a influência das diversas atividades docentes sobre as relações sociais e familiares, em que 44% concordaram que tais afazeres os privam dessas relações, ao passo que 45% discordaram e, para 10% a situação é indiferente.

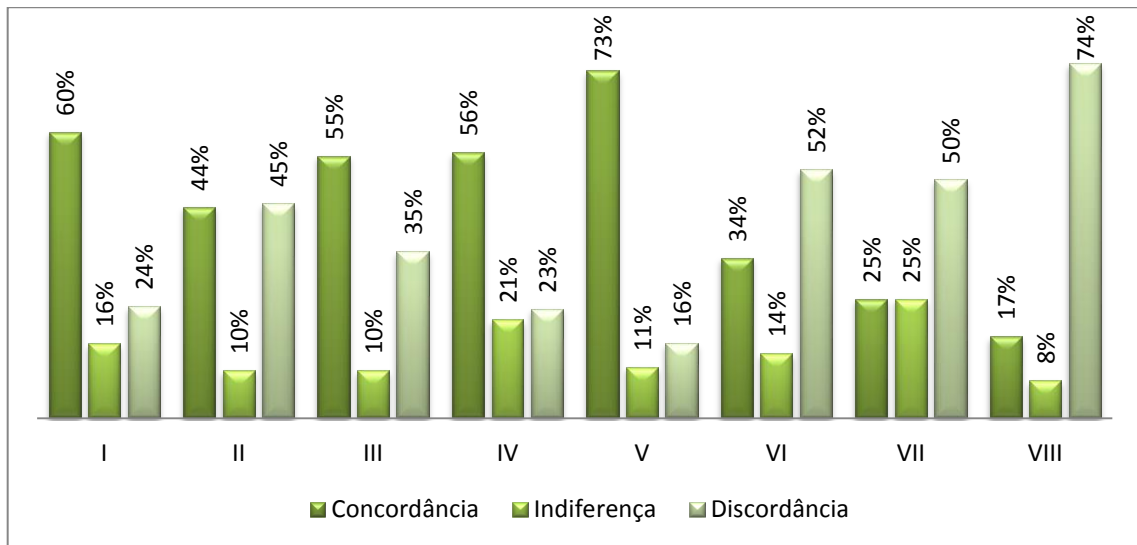
A quantificação em detrimento da qualidade é o atributo base do produtivismo acadêmico, de acordo com Silva (2008 apud Guimarães, Monte e Farias, 2013) e Vale (2012). E, de acordo com o grupo de professores indagados, 55% concordaram que a UEPB corrobora com essa ideia, enquanto 35% discordaram e, para 10% esse é um assunto indiferente. Nessa questão, percebe-se que a maioria concorda que nessa universidade o produtivismo também se dá pela via de aumento das escalas produtivas, assim como ocorre nas organizações privadas. Também é percebida pela maioria (55%), uma forte concorrência e individualismo dos docentes em relação aos seus pares. De encontro a essa posição, 23% manifestaram-se como discordantes e 21% como agentes neutros, ou indiferentes. Esses dois aspectos se dão especialmente porque a lógica do produtivismo “determina as regras da produção do conhecimento científico e lança uma perspectiva meritocrática no acesso aos recursos de financiamento do ensino superior, quase sempre privilegiando os que têm um excelente nível de produtividade” (VALE, 2012, p. 196).

As avaliações externas dos órgãos de pesquisa e fomento a que estão submetidas toda a comunidade científica nacional, são grandes propulsoras do produtivismo acadêmico, uma vez que as agências como a CAPES e o CNPq utilizam uma “lógica da avaliação para ‘premiar’ e ‘punir’” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 7), internalizando nos

professores, de modo especial, daqueles que atuam em projetos de pós graduação, a busca constante por crescimento no nível de produtividade, visto que há um ranqueamento que separa os mais produtivos dos menos produtivos, em que uns são “premiados” e os outros “punidos”, conforme pode-se observar na quinta sessão do gráfico 21, em que quase $\frac{3}{4}$ dos docentes examinados concordaram que há um ranqueamento por parte dessas agências, de caráter unicamente quantitativo e apenas 16% discordam desse ponto de vista, à medida que 11% apresentam apatia no tocante ao assunto.

Em relação à equiparação de gestão entre universidades públicas e privadas, em termo de produção, que sugere a utilização de práticas gerencialistas (comuns na iniciativa privada) nas universidades públicas, a fim de aumentar a produtividade, reduzindo custos, atingindo assim, a eficiência e a eficácia, como relata Guimarães, Monte e Farias (2013), 52% da amostra em questão, discordaram desse argumento. Em oposição, 34%, que representa um percentual relevante, concordaram que percebem essa equiparação e 14% consideram-se indiferentes. Logo, entende-se que, até certo ponto universidades públicas como a UEPB, por exemplo, faz uso de técnicas gerencialistas na condução do processo educativo, o que resulta em maior produtividade docente, com centralização de esforços para alcance dos fins, sem maior preocupação com os meios.

Mesmo diante desse cenário produtivista em que se insere a UEPB, conforme já demonstrado ao longo deste gráfico, 50% dos investigados discordaram que sejam estimulados exaustivamente a desenvolver habilidades empreendedoras e interdisciplinares. Por outro lado, 25% concordaram que isso ocorre e outros 25% mantiveram-se neutros a respeito. A grande maioria, composta por 74% também discordou que participa de projetos e grupos de pesquisa apenas para pontuar junto ao CNPq e enriquecer o currículo lattes, indo de encontro às ideias de autores supra referenciados e mostrando que ainda existe, por parte daqueles, preocupação com a qualidade do que produzem e existe um compromisso com a ciência, acima de tudo e não apenas com o seu destaque nas avaliações externas.

Gráfico 21 - Produtivismo acadêmico

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

Legenda: I= Sinto-me pressionado a atualizar constantemente meu currículo Lattes e a publicar produções científicas; II= As diversas atividades que tenho que desenvolver me privam das minhas relações sociais e familiares; III= A Universidade demonstra maior interesse pela quantidade em detrimento da qualidade; IV=Existe uma forte concorrência e individualismo entre os docentes; V= as avaliações da CAPES e do CNPq resultam em um ranqueamento dos professores, baseado apenas no caráter quantitativista; VI= Percebo uma equiparação na forma de gestão da universidade pública e privada, em termos de produção; VII= Sou estimulado exaustivamente a desenvolver habilidades empreendedoras e interdisciplinares; VIII= Participo de projetos e grupos de pesquisa apenas para pontuar junto ao CNPq e enriquecer meu currículo Lattes.

4.2.3 Precarização do trabalho docente

Para iniciar a discussão acerca da precarização do trabalho, a primeira proposição colocada a julgo dos docentes, colaboradores da investigação, afirmava que as políticas educacionais brasileiras levam em conta as melhorias das condições do trabalho docente, com a qual 81% dos respondentes discordaram, 6% ficaram neutros e apenas 14% concordaram, deixando transparecer uma insatisfação em relação à forma de gestão das políticas públicas de educação no país. Ao fazer um comparativo entre as condições de trabalho dos professores efetivos e substitutos, 80% discordaram que houvesse equiparação entre ambas, o que leva a crer que, no caso destes, a precarização é ainda mais preocupante, o que se manifesta pela flexibilização dos contratos de trabalho e outros pontos que podem ser aprofundados em um estudo futuro. Mesmo diante de um índice tão alto de discordância, um percentual de 18%

ainda concordou que há equidade nas duas relações trabalhistas e 2% mantiveram-se com percepções neutras.

O SISU é uma das ferramentas de expansão do ensino superior que causa impacto direto nas IES públicas, tendo em vista que esse vem modificando o meio de acesso ao ensino superior no país. Inclusive, na UEPB, a partir do próximo semestre letivo (2015.1), ele será considerado o meio exclusivo de acesso e, conforme percepção de 59% do público-alvo, este programa abriu as portas da universidade para um nível discente menos qualificado, dificultando o desempenho do trabalho docente, fato que corrobora com a precarização do trabalho. Porém, um percentual expressivo de 31% discordou desse ponto de vista, não encontrando relação causa-efeito nesta afirmativa e, 11% não tomaram partido diante desse questionamento.

Ao tratar das condições físicas e didáticas da UEPB, 72% discordaram que esta ofereça tais atributos de forma adequada, de modo a garantir o desempenho de um trabalho de qualidade. Embora 20% concorde com a prerrogativa, percebe-se que a Universidade passou por um intenso processo de expansão, pautado na interiorização da Instituição, com abertura de novos campi, novos cursos e a ampliação do número de vagas, ao passo que sofreu uma queda no percentual de duodécimo repassado pelo Governo do Estado da Paraíba, seu mantenedor. Diante disso, a expansão foi acontecendo sem garantias dos níveis de qualidade, considerando a falta de estrutura adequada existente em vários departamentos ou até mesmo campi, como é o caso do campus V em João Pessoa, que não possui sede própria, a falta de salas de trabalho pessoal para todos os professores, salas de aula inadequadas, falta de ventilação, laboratórios sucateados a escassez de materiais didáticos como datashows, e outros problemas que não foram sanados antes que houvesse o crescimento institucional.

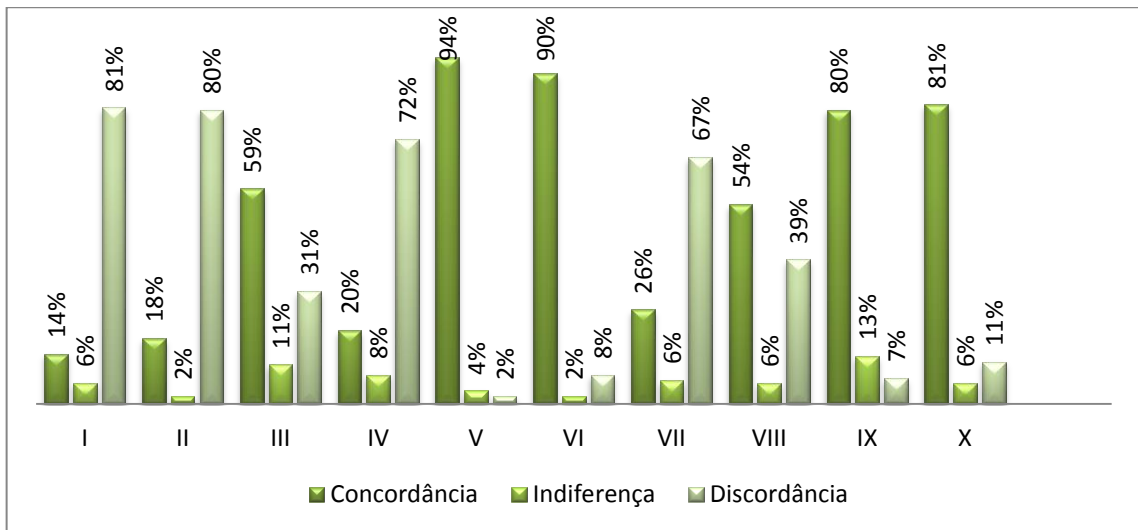
A quase totalidade dos docentes perguntados, 94%, concordaram que o ensino superior brasileiro necessita de uma reestruturação que contemple discentes e docentes, para o fortalecimento do ensino gratuito e de qualidade, tendo em vista que mesmo diante das dificuldades 90% desses professores sentem-se realizados pessoal e profissionalmente com o seu trabalho, demonstrando um sentimento de identidade com o trabalho e de dedicação a uma causa, a da prestação de serviço público e de qualidade, buscando na sua profissão a realização dos seus objetivos e metas de vida.

Um dos fatores que contribuem para a precarização do trabalho, diz respeito ao assédio moral cometido por superiores na relação com seus subordinados. Entretanto, 67% dos pesquisados discordaram já ter sofrido alguma situação de assédio moral no ambiente de trabalho, ratificando o que fora apresentado no gráfico 20, no que concerne à forma como se

portam os chefes em relação aos professores, considerando-se essa interação como satisfatória pra ambas as partes. Já quando o assunto é adoecimento em decorrência do trabalho, 54% dos professores abordados concordaram já terem apresentado algum sinal/sintoma de adoecimento físico e/ou psicológico, enquanto 6% portaram-se como indiferentes e 39% discordaram, negando terem sido vítimas de tais ocorrências. Mesmo assim, é importante ressaltar este resultado, pois a maioria sinalizou evidências de problemas de saúde relacionados ao desenvolvimento do seu trabalho, o que vai impactar na sua qualidade de vida e, conseqüentemente, na qualidade laboral.

O PROUNI, à luz do pensamento de Guimarães, Monte e Farias (2013) dissocia os princípios fundamentais do ensino superior que são o ensino, a pesquisa e a extensão, reduzindo essa etapa educacional apenas ao ensino, o que impacta negativamente à qualidade da educação superior do Brasil, favorecendo a grupos específicos de empresários que investem nesse “mercado”. Esse é um aspecto que divide opiniões, entretanto 80% dos interrogados concordam que os recursos aplicados no PROUNI, beneficiando as IES particulares, deveriam ser destinados às IES públicas, incluindo as estaduais, de modo a possibilitar garantia de um ensino superior público de qualidade, uma vez que esse ainda é o meio mais confiável de formação superior, considerando que sobrepõe-se ao sentido unicamente pragmático seguido por aquelas.

A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial da UEPB, conquistada no ano de 2004 foi, sem dúvida, um grande salto para a expansão desta no território paraibano. Porém, como visto anteriormente os últimos anos têm representado um período de percas para a Instituição, em ralação às suas dotações financeiras e orçamentárias. E esse é outro ponto que compete para a precarização do trabalho, conforme o alto índice de concordância dos docentes pesquisados, na relação entre o desrespeito à Lei de Autonomia da UEPB e as perdas de qualidade no trabalho docente; 81% desses professores concordaram com a assertiva, enquanto apenas 11% discordaram e 6% mostraram-se indiferentes. Observando o elevado nível de anuência, infere-se que os docentes percebem um grande impacto negativo desse fato sobre suas condições de trabalho.

Gráfico 22 - Precarização do trabalho docente

Fonte: Pesquisa direta, out. 2014.

Legenda: I= As políticas educacionais brasileiras levam em conta a melhorias das condições do trabalho docente; II= Os professores substitutos tem condições de trabalho equiparadas aos professores efetivos; III= O SISU abriu as portas da universidade para um nível discente menos qualificado, dificultando o desempenho do trabalho docente; IV= A universidade oferece condições físicas e didáticas adequadas para o desempenho de um trabalho de qualidade; V= O ensino superior brasileiro necessita de uma reestruturação que contemple discentes e docentes, para o fortalecimento do ensino gratuito e de qualidade; VI= Sinto-me realizado(a) profissional e pessoalmente com o meu trabalho; VII= Já sofri alguma situação de assédio moral no ambiente de trabalho; VIII= Já apresentei algum sinal/sintoma de adoecimento físico e/ou psicológico em decorrência do meu trabalho; IX= Os recursos aplicados no PROUNI, beneficiando as IES particulares, deveriam ser destinados às IES públicas, incluindo as estaduais, de modo a possibilitar garantia de um ensino superior público e de qualidade; X= O desrespeito à Lei de Autonomia da UEPB causa perdas à qualidade do meu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, pode-se dizer que expansão do ensino superior trouxe para as universidades públicas, dentre outros aspectos, a utilização de mecanismos gerenciais, antes específicos da iniciativa privada, baseados na eficiência e eficácia, no sentido de atingir os resultados mais otimizados possíveis, com o emprego de menos recursos. Além disso, as políticas sociais implementadas a partir do governo Lula, tais como PROUNI, REUNI e SISU, não foram suficientes para tirar a hegemonia do controle privado sobre o ensino superior, conforme demonstra o censo do ensino superior de 2012, ano em que o setor foi responsável por 73% das matrículas no nível de ensino em questão. Ademais, nos governos Lula e Dilma, as universidades estaduais continuam sem o amparo devido da União.

A percepção dos docentes envolvidos nesta pesquisa, leva a concluir que os impactos da política de expansão do ensino superior sobre as condições do trabalho docente na UEPB perpassam a continuidade da exposição dos professores a situações de intensificação do seu ritmo de trabalho, produtivismo acadêmico e precarização das condições de trabalho, além da redução dos níveis de pesquisa e extensão em detrimento do ensino.

A intensificação do trabalho docente na UEPB manifesta-se principalmente pela falta de nexo espaço-temporal na relação trabalho e vida pessoal, de modo que a maioria absoluta dos professores leva afazeres do trabalho para terminar em casa; sobrecarga de funções docentes, incluindo atividades do tipo técnico-administrativo, exigindo assim, maior envolvimento físico, tecnológico e emocional; esgotamento físico, talvez causado exatamente por esse maior envolvimento necessário; a não contemplação dos reais problemas da categoria pelo PCCR e incentivo à interdisciplinaridade, de modo que um percentual considerável é levado a atuar em áreas não específicas àquela em que se especializou.

O produtivismo acadêmico se dá pela pressão para atualização constante do currículo lattes e por produção científica; priorização da quantidade em detrimento da qualidade; forte concorrência e individualismo entre os pares; ranqueamento entre os professores mais e menos produtivos; equiparação com o meio privado, no que tange à cobrança por produção, além de estímulo exaustivo ao desenvolvimento de habilidades empreendedoras e interdisciplinares.

Já a precarização das condições de trabalho, ocorre pela junção do trabalho intenso e do produtivismo, além de fatores como, políticas públicas educacionais que não levam em conta a melhoria das condições do trabalho docente; flexibilização das condições de trabalho, com contratação de professores substitutos que gozam de condições de trabalho desiguais;

possibilidade de acesso ao ensino superior a um nível menos qualificado de estudantes, através do SISU; necessidade de reestruturação no ensino superior brasileiro, com medidas que contemplem discentes e docentes para o fortalecimento desse nível de ensino público e de qualidade; condições físicas inadequadas de prédios, equipamentos didáticos e outros, necessários à consecução de um trabalho digno; adoecimento em decorrência do trabalho; além de destinação de recursos públicos para programas que fortalecem a iniciativa privada e desrespeito à Lei de Autonomia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Ribeiro de. Gerencialismo e transformação no ensino superior federal: uma análise à luz da experiência UFBA. In: **ENCONTRO DA ANPAD**, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2012.

ANDRADE, Maria Edgleuma. Universidades estaduais no contexto da expansão do ensino superior. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ATIVIDADE de greve: seminário sobre o orçamento da UEPB. Disponível em: <<http://comandodegreve.wordpress.com/2013/03/24/atividade-de-greve-seminario-sobre-o-orcamento-da-uepb/>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BOSCHETTI, IVANETE et al.. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242 -259.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil, 1988:** (emendas constitucionais NS. 1 a 45 devidamente incorporadas). 2. ed. rev. e ampl. Barueri, SP: 2005.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da educação Superior: Graduação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____, Ministério da Educação. **Livro SESU**. Brasília: Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____, _____. **Programa Universidade para Todos**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em 12 set. 2014.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional: PL nº 8.035/2010**. Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011, 106 p. Série Ação Suplementar, n. 436. Disponível em: file:///C:/Users/Particular/Downloads/projeto_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas críticas**, Brasília: Revista da Faculdade de Educação da UnB, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FIALHO, Nedia Hage. **Educação superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva?**. Bahia: UNEB, 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-%C3%A0-deriva-30out201115.pdf>>. Acesso 10 set. 2014.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino superior no Brasil: cenários, avanços e contradições. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, n. 4, p. 53-63, 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf. Acesso em 27 set. 2014.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; FARIAS, Laurimar de Matos. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **(IN)certezas e movimento docente**. Brasília: ANDES-SN, 2013.

Histórico. Disponível em: <<http://www.uepb.edu.br/a-uepb/historico/>>. Acesso em 12 set. 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital**: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61741/000866052.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

PARAÍBA, Lei nº 7.643, de 06 de agosto de 2004. João Pessoa, 2004. Disponível em: <www.cdn.ueg.br/arquivos/ueg/conteudo_compartilhado/5135/DOCUMENTO_UNIVERSIDADE_ESTADUAL_DA_PARAIBA.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 29 set. 2014.

PARAÍBA. Lei nº 8.441, de 28 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**. João Pessoa, PB, 29 dez. 2007. n. 13.696. Disponível em: <[www.uepb.edu.br/download/cppd-pessoal-docente/Lei%2520N%25C2%25BA%25208.441%25202007\(1\).pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://www.uepb.edu.br/download/cppd-pessoal-docente/Lei%2520N%25C2%25BA%25208.441%25202007(1).pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em 30 set. 2014.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino**. João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2011/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-funcionamento-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº14.343, de 7 de setembro de 1920. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 1920. Seção 1, p. 15115. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

RODRIGUES, Valdeci; Xavier, Fátima. Ataques à carreira preparam o terreno da privatização. **Revista Andes Especial**. Brasília: ANDES, 2013.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9.,2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, 2003. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>>. Acesso em: 03 set. 2014.

TAVARES, André Luis dos Santos. **A precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidades do Estado do Pará**. 2011. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertandre.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2014.

UEPB/PROFIN. **Análise da situação orçamentária e financeira da UEPB**. Disponível em: <http://transparencia.uepb.edu.br/?wpfb_dl=51>. Acesso em 22 out. 2014.

VALE, Erlenias Sobral do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: Reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE**. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Vestibulares realizados. Disponível em: <<http://comvest.uepb.edu.br/vestib.htm>>. Acesso em 15 out. 2014.

APÊNDICE A – Questionário Aplicado

Caro (a) Professor (a),

O questionário que você está recebendo é uma ferramenta de coleta de dados que contribuirá com a pesquisa “**Os impactos da política de expansão da educação superior instituída a partir do governo Lula sobre as condições do trabalho docente na UEPB**”, que constitui o Trabalho da Conclusão de Curso do aluno **Moaci Arnaldo de Souza**, graduando do curso Bacharelado em Administração, da UEPB. O instrumento deverá ser preenchido sem identificação, para resguardar a confidencialidade de identidade dos respondentes, com caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

Seja coerente e verdadeiro em suas respostas, pois ela contribuirá para a obtenção de dados de grande relevância, não só para o pesquisador, mas, sobretudo para a sociedade e toda a comunidade acadêmica.

1 INFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

1.1 Faixa Etária

1. 25 a 35 anos 2. 36 a 45 anos 3. 46 a 55 anos 4. 56 a 65 anos 5. Mais de 65 anos

1.2 Sexo

1. Masc. 2. Fem.

1.3 Estado Civil

1. Casado 2. Solteiro 3. Viúvo 4. Divorciado 5. União Estável

1.4 Nº de Filhos

1. Nenhum 2. 1 a 2 3. 3 a 4 4. A partir de 5

1.5 Formação Acadêmica

1. Especialista 2. Mestre 3. Doutor 4. Pós-Doutor

1.6 Tipo de Universidade em que se graduou

1. Pública 2. Privada

1.7 Nível de Atuação na Universidade

1. Graduação 2. Graduação e Especialização 3. Graduação e Mestrado
4. Graduação, Especialização e Mestrado

1.8 Carga Horária

1.() T20 2.() T40 3.() T40 – DE

1.9 Categoria funcional

1.() Professor graduado 2.() Professor Graduado Especialista 3.()
Professor Mestre 4.() Professor Doutor 5.() Professor Doutor Associado

1.10 Tempo de Trabalho Docente:

1.() Até 5 anos 2.() 6 a 12 anos 3.() 13 a 20 anos 4.() 21 a 25 anos 5.() Mais de 25 anos

1.11 Acesso à sala de trabalho pessoal:

1.() sim, sozinho 2.() Sim, dividido 3.() Não

1.12 Condições de Moradia

1.() Alugada 2.() Própria Quitada 3.() Própria Financiada

1.13 Tipo de Escola frequentada pelos filhos:

1.() Particular 2.() Pública 3.() Particular e Pública

1.14 Acesso a Plano de Saúde

1.() Sim 2.() Não

1.15 Possui outra renda além do salário da UEPB

1.() Sim 2.() Não

1.16 Realizou empréstimo nos últimos dois anos

1.() Sim 2.() Não

1.17 Investimento de tempo semanal em atividades da UEPB

1.17.1 Atividades de ensino: 1.() até 5 horas 2.() 6 a 10 horas 3.() 11 a 15 horas
4.() 16 a 20 horas 5.() Mais de 20 horas;

1.17.2 Atividades de pesquisa: 1.() até 5 horas 2.() 6 a 10 horas 3.() 11 a 15 horas
4.() 16 a 20 horas 5.() Mais de 20 horas

1.17.3 Atividades de extensão: 1.() até 5 horas 2.() 6 a 10 horas 3.() 11 a 15 horas
4.() 16 a 20 horas 5.() Mais de 20 horas

2 PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES SINDICAIS

2.1 Sou sindicalizado

1.() Sim 2.() Não

2.2.1 Se sindicalizado, indicar o tempo

1.() Até 5 anos 2.() 6 a 12 anos 3.() 13 a 20 anos 4.() 21 a 25 anos 5.() Mais de 25 anos

2.3 Participo junto ao sindicato de

1.() Assembleias 2.() Greves 3.() Atividades institucionais

3 PERCEPÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE.

Em relação ao desenvolvimento do seu trabalho, marque um X nas assertivas que correspondem ao seu grau de concordância/discordância, considerando a seguinte legenda: CT= Concordo Totalmente; C= Concordo; I= Indiferente; D= Discordo; DT= Discordo Totalmente.

3.1 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

	CT	C	I	D	DT
3.1.1 Constantemente levo trabalhos da universidade para fazer em casa.					
3.1.2 Desenvolvo atividades de caráter técnico-administrativo, assumindo tarefas não contabilizadas em minha carga-horária de trabalho.					
3.1.3 O meu trabalho me deixa fisicamente esgotado.					
3.1.4 O PCCR da universidade atende as necessidades reais do docente, em termos de valorização do trabalho.					
3.1.5 Para atender às demandas, necessito lecionar disciplinas diferentes da minha área de especialidade.					
3.1.6 Sinto-me um mero transmissor mecânico de conhecimento.					
3.1.7 Desenvolvo minhas atividades acadêmicas predominantemente de forma isolada.					
3.1.8 Os chefes imediatos mantêm uma relação cordial e					

compreensível em relação aos docentes.					
3.2 PRODUTIVISMO ACADÊMICO					
3.2.1 Sinto-me pressionado a atualizar constantemente meu currículo Lattes e a publicar produções científicas.	CT	C	I	D	DT
3.2.2 As diversas atividades que tenho que desenvolver me privam das minhas relações sociais e familiares.	CT	C	I	D	DT
3.2.3 A Universidade demonstra maior interesse pela quantidade em detrimento da qualidade.	CT	C	I	D	DT
3.2.4 Existe uma forte concorrência e individualismo entre os docentes.	CT	C	I	D	DT
3.2.5 As avaliações da CAPES e do CNPq resultam em um ranqueamento dos professores, baseado apenas no caráter quantitativista.	CT	C	I	D	DT
3.2.6 Percebo uma equiparação na forma de gestão da universidade pública e privada, em termos de produção.	CT	C	I	D	DT
3.2.7 Sou estimulado exaustivamente a desenvolver habilidades empreendedoras e interdisciplinares.	CT	C	I	D	DT
3.2.8 Participo de projetos e grupos de pesquisa apenas para pontuar junto ao CNPq e enriquecer meu currículo Lattes.	CT	C	I	D	DT
3.3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO					
3.3.1 As políticas educacionais brasileiras levam em conta a melhorias das condições do trabalho docente.	CT	C	I	D	DT
3.3.2 Os professores substitutos tem condições de trabalho equiparadas aos professores efetivos.	CT	C	I	D	DT
3.3.3 O SISU abriu as portas da universidade para um nível discente menos qualificado, dificultando o desempenho do	CT	C	I	D	DT

trabalho docente.					
3.3.4 A universidade oferece condições físicas e didáticas adequadas para o desempenho de um trabalho de qualidade.	CT	C	I	D	DT
3.3.5 O ensino superior brasileiro necessita de uma reestruturação que contemple discentes e docentes, para o fortalecimento do ensino gratuito e de qualidade	CT	C	I	D	DT
3.3.6 Sinto-me realizado(a) profissional e pessoalmente com o meu trabalho.	CT	C	I	D	DT
3.3.7 Já sofri alguma situação de assédio moral no ambiente de trabalho.	CT	C	I	D	DT
3.3.8 Já apresentei algum sinal/sintoma de adoecimento físico e/ou psicológico em decorrência do meu trabalho.	CT	C	I	D	DT
3.3.9 Os recursos aplicados no PROUNI, beneficiando as IES particulares, deveriam ser destinados às IES públicas, incluindo as estaduais, de modo a possibilitar garantia de um ensino superior público e de qualidade.	CT	C	I	D	DT
3.3.10 O desrespeito à Lei de Autonomia da UEPB causa perdas à qualidade do meu trabalho.	CT	C	I	D	DT