



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**DENISE DE SOUZA NASCIMENTO**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE - UM  
ESTUDO SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UFPA.**

**BELÉM – PA  
2012**

**DENISE DE SOUZA NASCIMENTO**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE - UM ESTUDO SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UFPA.**

Dissertação de Mestrado submetida á apreciação da Banca Examinadora com vista á obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Jacob Chaves.

**BELÉM – PA  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Central / UFPA – Belém, Pará - Brasil

---

Nascimento, Denise de Souza

**A expansão da educação superior e o trabalho docente:** um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA / Denise de Souza Nascimento - 2012

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012. Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves.

1 Educação e Estado – Pará. 2. Política e Educação. 3. Professor de Ensino Superior - Formação. I. Chaves, Vera Lucia Jacob, orient. II. Título

CDD-371.12

---

**DENISE DE SOUZA NASCIMENTO**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE - UM ESTUDO SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UFPA.**

Dissertação de Mestrado submetida á apreciação da Banca Examinadora com vista á obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Jacob Chaves.

Aprovada em 22 de Junho de 2012

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Jacob Chaves  
Universidade Federal do Pará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Maria Duarte Araújo Castro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. Salomão Hage  
Universidade Federal do Pará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Georgina Kalif  
Universidade Federal do Pará

À minha amada família, pelo carinho, incentivo e apoio durante todos os momentos da minha vida, incondicionalmente.

Ao Antônio Gonçalves Braga Neto, meu companheiro, pela força e perseverança nos momentos de amor e de dificuldade.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Glória, que sempre me deu força, motivação e coragem para seguir em busca de meus objetivos.

Ao meu pai de coração, Lutércio, que sempre me deu carinho, incentivo e apoio nos estudos.

Aos meus irmãos, Marcelo e Paulo, pelo carinho e pela preocupação despendidos ao longo da minha vida.

Aos meus tios, primos e sobrinhos, pessoas amadas, sempre dispostas a me ajudar.

Ao Neto, companheiro de todas as horas, pelo amor, pela dedicação, paciência e compreensão ao longo dessa árdua caminhada de longos estudos.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Jacob Chaves, pela confiança e paciência nas horas de construir e desenvolver este trabalho acadêmico. Ela tornou-se fonte de inspiração e sabedoria para mim.

A todos os colegas de pesquisa do GEPES, em especial Valéria, ao Salomão, André e Emerson, neste grupo vivemos momentos de estudos e conversas que nos fizeram criar vínculos afetivos e de amizade, além de proporcionarem grandes ensinamentos com embasamento teórico acerca da compreensão da sociedade capitalista.

A todos os meus amigos da Turma de Mestrado 2010, no qual compartilhamos muitos momentos de discussões, diálogos e debates que favoreceram nosso crescimento intelectual. Em especial, a Danielle, Bruno e Michelle, os quais fizeram a diferença pela amizade e alegria. Amigos para toda a vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, linha de Políticas Públicas em Educação, pelo aprendizado e o necessário rigor científico.

À Secretaria de Estado de Educação, pelas condições oferecidas para cursar o mestrado.

À Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de qualificação.

A todos que contribuíram para a elaboração desta pesquisa, concedendo-me entrevistas, gentilmente, fornecendo-me dados, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte da política de expansão da educação superior do país. Para tanto, analisamos as diretrizes e a implementação das políticas de expansão do ensino superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da Universidade, que possibilitaram a compreensão do fenômeno que está ocorrendo na UFPA com a adesão ao PARFOR. Trata-se de um estudo de caso sobre a ocorrência do fenômeno na UFPA. Trabalhamos com fonte de dados documentais e com entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos coordenadores do plano e professores do curso de Pedagogia ofertado em Belém, que nos permitiram identificar as repercussões no trabalho docente universitário, considerando fatores como: carga horária de trabalho, quantidade de turmas e o plano individual de trabalho desenvolvido no período de 2009 a 2011. A análise do material coletado possibilitou chegarmos a algumas constatações, tais como: o PARFOR tem contribuído para a acelerada expansão das matrículas nos cursos de Graduação em Licenciatura Plena na UFPA, sem o correspondente aporte financeiro necessário para a melhoria da infraestrutura e para contratação de novos professores. Como consequência dessa expansão, os docentes têm utilizado o período de férias e recesso para ministrar aulas, em busca de complementação salarial por meio das bolsas pagas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o trabalho docente tem sido intensificado por meio da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá, a curto prazo, provocar problemas na saúde desse trabalhador.

**Palavras-chave:** Expansão da Educação Superior. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Trabalho docente universitário.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the implications on the teaching work with the implementation of the National Teacher Training in Basic Education “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica” (PARFOR) at the Federal University of Pará “Universidade Federal do Pará” (UFPA), as part of the expansion policy of higher education in the country. For this purpose, we analyze the guidelines and implementation of policies to expand higher education in the government of Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2010), within the context of state reform and the University, which provided an understanding of the phenomenon that is occurring in UFPA with adherence to PARFOR. The analysis of the PARFOR at UFPA was made considering the number of courses, the number of vacancies and enrollment effect in the years 2009 to 2011, beyond the analysis of interviews with the subjects coordinators and teachers who allowed us to identify the impact on university teaching based on the workload, the number of classes and individual plan of work during the school year plan. Our methodological approach was a case study of the phenomenon that is occurring in UFPA to expand the supply of jobs, increased enrollments and the creation of new courses without the corresponding financial support for hiring new teachers, so the total amount tasks without the increased number of teachers who had the same job tasks in a compressed. It is valid to remember that the teacher uses in PARFOR vacation, recess and weekends to teach classes in search of a salary supplement in the form of scholarships provided by the National Education Development “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (FNDE) by the Coordination of Improvement of Higher Superior “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) experiencing thus a broad intensification of work, which nevertheless does not prevent more and more teachers are adhering to PARFOR. Therefore, this research it was found that the expansion of higher education that is occurring result of the implementation of the PARFOR at UFPA is intensifying the teaching profession, as it appears from higher energy needs of physical, cognitive and emotional to teach in other classes outside their regular work plan, aiming additions financial, since the wage squeeze for what has been going for years the university professor. For capitalism is producing the intensification of economic growth, the more you work to get more profit.

**Keywords:** Expansion of Higher Education. National Plan for Training Teachers of Basic Education. Work-university lecturer.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFINS	Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
CTC	Comitê Técnico – Científico da Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica Presencial
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GED	Gratificação de Estímulo a Docência
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
IPTU	Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
ISS	Imposto sobre serviços de qualquer natureza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG	Pró Reitoria de Ensino de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Matrículas nos cursos de graduação presenciais por esfera administrativa. Brasil, 1964 e 1984.....	52
Tabela 02 – Matrículas nos cursos de graduação presencial por esfera administrativa. Brasil, 1995-2002.....	55
Tabela 03 – Número de Instituições de ensino superior por organização acadêmica. Brasil, 1995-2002.....	57
Tabela 04 – Matrículas nos cursos de graduação, presencial e a distância, por esfera administrativa. Brasil, 2003-2010.....	64
Tabela 05 – Matrículas nos cursos de graduação a distância, por esfera administrativa. Brasil, 2003-2010.....	67
Tabela 06 – Número de estudantes matriculados no PARFOR, por turmas, cursos e municípios envolvidos no período de 2º/ 2009 a 1º/ 2011.....	106
Tabela 07 – Número de vagas ofertadas e preenchidas por IES públicas do Estado do Pará.....	109
Tabela 08 – Total de vagas ofertadas e preenchidas do PARFOR por IES no período de 2º / 2009 a 1º / 2011, no Estado do Pará.....	110
Tabela 09 – Total de matrículas efetivas no PARFOR/UFPA por curso (Licenciaturas) e ano.....	112
Tabela 10 – Total de matrículas efetivas no PARFOR/UFPA por período no curso de pedagogia do campus Belém, 2009 a 2011.....	114

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.....	32
1.1	Contexto global do capitalismo e sua relação com o trabalho.....	32
1.2	As políticas neoliberais na reforma do Estado Brasileiro e da educação superior que reconfiguraram o trabalho docente.....	39
1.3	A Política de Expansão da Educação Superior Brasileira nos governos militares de 1964 a 1984.....	51
1.4	Políticas de Expansão da Educação Superior e o trabalho docente nos governos Fernando Henrique Cardoso.....	55
1.5	Políticas Públicas de Expansão da Educação Superior e o trabalho docente nos governos Luís Inácio Lula da Silva.....	62
2	PARFOR - CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO.....	74
2.1	Política de Formação de Professores da Educação Básica pós LDB.....	74
2.2	A instituição do PARFOR no Brasil.....	85
2.3	PARFOR no Estado do Pará.....	96
3	AS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COM A IMPLANTAÇÃO DO PARFOR.....	104
3.1	O PARFOR na UFPA.....	106
3.1.1	Expansão da oferta de vagas e de matrículas.....	108
3.1.2	A gestão do PARFOR na UFPA.....	116
3.1.3	Qualidade dos Cursos do PARFOR na UFPA.....	124
3.2	O trabalho docente universitário no PARFOR- a voz dos docentes do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.....	140
3.2.1	Trabalho intensificado no PARFOR.....	141
3.2.2	Complementação salarial.....	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICES.....	174

## INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela temática da educação superior se justifica inicialmente pelo ingresso, em Outubro de 2007, no curso de especialização em “Docência no Ensino Superior”, realizado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no Instituto de Ciências da Educação (ICED) e ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES)<sup>1</sup>. Optamos pelo curso por considerarmos de extrema relevância o debate sobre as políticas públicas voltadas para a educação superior, dentre elas, o processo acelerado de expansão que traz como consequência a necessidade de professores qualificados para atuar nesse nível de ensino que tem teorias e metodologias específicas.

Como aluna do curso de especialização, inserimos nos no GEPES, participando de estudos que perpassavam pela discussão travada entre Estado e política para a educação superior, a reforma do Estado e a reforma universitária, a democratização da universidade brasileira, o acesso e a expansão da educação superior, a crise financeira das instituições públicas, o trabalho e a carreira docente, entre outros temas relacionados à educação superior.

Diante dos assuntos estudados, debatidos e discutidos pelo grupo, elaboramos para a conclusão do curso de especialização, o artigo intitulado “A Mercantilização das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) - Impactos no Trabalho Docente”<sup>2</sup>. O texto discutiu o papel do Estado capitalista, suas reformas e seus impactos para o trabalhador docente das Instituições Federais de Educação Superior. Como objetivo do artigo procuramos identificar os princípios norteadores contidos na reforma da educação superior no Brasil, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, e os mecanismos e as formas de mercantilização da IFES e suas consequências na organização do trabalho docente universitário.

Com o curso de especialização conseguimos o acúmulo teórico que nos possibilitou o interesse em aprofundar os estudos sobre a temática da educação superior no Mestrado Acadêmico em Educação. Em 2010 ingressamos nesse mestrado, na linha de Políticas Públicas Educacionais, ofertado pelo Programa de Pós - graduação em Educação.

No mestrado, reformulamos a proposta de pesquisa inicialmente colocada para apreciação, o que gerou uma nova proposta que tem como foco a análise da implantação do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) e as suas

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES/UFPA criado em 1996, constitui-se num fórum permanente de estudos e pesquisas sobre a relação do Estado e Universidade e as políticas para a Educação Superior. (Disponível em: <http://www.gepes.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=149> Acesso em: 22 de Fevereiro de 2011)

<sup>2</sup> Disponível na Biblioteca Prof<sup>a</sup> Elcy Rodrigues Lacerda no ICED.

consequências para o trabalho docente universitário objeto de investigação, assim gerado após inúmeras rodas de conversas<sup>3</sup>, sessões de estudos, reuniões da pesquisa e momentos de orientação individual e coletiva.

A proposição de analisar o PARFOR se justifica, pois este objetiva ofertar, nas Instituições de Educação Superior (IES) um expressivo número de vagas<sup>4</sup> para formação de professores da educação básica que atuam nas redes de ensino públicas do país, o que ocasionará uma expansão da educação superior com a criação de novas turmas, sem a contratação de novos docentes universitários para lecionarem nas licenciaturas e sem a previsão específica de recursos financeiros para a manutenção e criação de infraestrutura para o atendimento de novas demandas<sup>5</sup>. O objetivo do PARFOR nos parece preocupante, especialmente em relação às implicações sobre o trabalho do docente universitário que atua nas Instituições de Educação Superior, pois será utilizado o quadro de professores já existente para atuar nas turmas criadas para esse plano, além de haver a possibilidade de contratação de estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado na UFPA.

Acrescenta-se ainda o fato de que essas novas vagas que foram e que estão sendo ofertadas fazem parte de um acordo, em que as IES receberiam um adicional de recursos financeiros do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na ordem de R\$700 milhões até 2011 e de R\$1,9 bilhão até 2014, para o pagamento de bolsas para os professores universitários que lecionam no plano (BRASIL/MEC, 2009a, p.7).

Para entendermos a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e suas implicações para o trabalho docente universitário, é necessário fazer uma contextualização histórica na qual a universidade e o trabalhador docente universitário estão inseridos e interferem um no outro no processo laborativo. Para tal, as reflexões partiram da década de 1990, por ser uma década importante no que concerne à implementação efetiva de reformas, como a reforma do Estado e da universidade, que foram

---

<sup>3</sup> As Rodas de Conversas do GEPES/UFPA consistem em momentos de diálogos entre os pesquisadores e alunos sobre os temas relacionados às investigações realizadas ou em andamento sobre a temática da educação superior (Disponível em: <http://www.ufpa.br/ce/gepes/> Acesso em: 22 de Maio de 2011).

<sup>4</sup> A previsão inicial era de ofertar, em todo país, mais de 330 mil novas vagas nos anos de 2010 e 2011, distribuídas entre os Estados que aderissem ao plano nos institutos superiores de educação no Brasil.

<sup>5</sup> De acordo com 1º documento divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Plano Nacional de Formação, contendo a planilha de vagas por Instituição de Ensino Superior do país, o programa seria “destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade”. Na primeira etapa de execução do Plano, 76 instituições públicas de educação (48 federais e 28 estaduais) e 14 universidades comunitárias aderiram ao plano, atingindo 21 estados da Federação (BRASIL/MEC, 2009a, p. 7)

orientadas pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM).

A partir de 1994, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) implementou uma série de reformas no Estado brasileiro. Para tal, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) responsável pela redefinição do Estado Brasileiro, tendo à frente Luiz Carlos Bresser Pereira. Em linhas gerais, apregoava-se a necessidade de se modernizar o Estado, a fim de consolidar a estabilização fiscal e assegurar o crescimento sustentado da economia. Com isso, foi criado um acordo com o discurso governamental, de um Estado forte e eficiente.

Na aceção do então presidente, a crise do Estado Brasileiro advinda de uma crise fiscal era caracterizada pela crescente perda de crédito por parte do Estado, pela poupança pública que se tornava negativa e pelo esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado. A reforma foi pensada com o propósito de superar a administração pública burocrática e ineficiente, propaganda esta que era repassada à população da época e que perdura até os dias atuais. Essa compreensão da crise provocou desdobramentos que indicavam a necessidade de se reformar o aparelho do Estado<sup>6</sup>. O modelo neoliberal adotado foi anunciado como o instrumento capaz de alavancar os interesses de regulamentação econômica do mercado.

Segundo Lima (2007, p. 51), as propostas de reformas do aparelho do Estado apresentadas tiveram como incentivadores organismos internacionais. Dentre os quais destacamos: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses organismos orientaram um conjunto de reformas econômicas e políticas para os países periféricos<sup>7</sup>, dentre os quais os da América Latina, como o Brasil. Essas orientações

---

<sup>6</sup> Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 27 de Abril de 2011.

<sup>7</sup> Para Guimarães (1998) os países periféricos são: “[...] aqueles países não-desenvolvidos, de grande população e de grande território contínuo, não-inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica.

buscavam a “reestruturação da esfera produtiva, reordenamento do papel do Estado, reformas educacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa<sup>8</sup>”.

Como consequência da implementação da reforma do aparelho do Estado, gerou-se uma reestruturação da esfera produtiva. As mudanças no mundo do trabalho criaram um novo tipo de organização na produção, com investimento em tecnologia e robótica, valorização da informática, incentivo às pesquisas científicas, gerando um novo perfil de trabalhador que se quer flexível, qualificado, participativo, competente, habilidoso e comunicativo, para lidar com as mudanças apresentadas pelo cenário produtivo mundial.

As mudanças no mundo do trabalho induziram transformações na educação, objetivando adequar os alunos, futuros trabalhadores, às novas demandas.

Sob a batuta do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e mais especificamente do Ministério da Educação, com orientação dos organismos internacionais, as diretrizes para a reforma na educação partiram do pressuposto de que a crise da educação é uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. A superação da crise é apontada a partir da adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado adotando princípios como racionalização dos custos, competitividade, produtividade, lucratividade e flexibilidade, logo a escola, como *locus* primordial da construção do saber teórico e prático, passa a instrumentalizar os alunos para agirem de forma qualificada e competente no mercado de trabalho.

Neste contexto, as reformas educacionais implementadas no Brasil foram legitimadas por um discurso realizado pelos organismos internacionais, o qual atribuiu a crise da educação à ineficiência do Estado na gestão, à má formação dos professores, a currículos inadequados, à falta de insumos, dentre outros. Assim, foi apontada a ineficiência do Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada à ideia de modernização para a concretização de uma educação de qualidade (MALANCHEN e VIEIRA, 2006).

---

<sup>8</sup> O novo projeto burguês de sociabilidade é compreendido nos marcos do embate entre capital e trabalho e está fundamentado nas seguintes nucleações: 1) as políticas dos organismos internacionais são criadas a partir do binômio pobreza-segurança, ou seja, cria-se uma imagem de que existe possibilidade dos países periféricos se integrarem à nova ordem mundial e enfrentarem a pobreza. Contudo, o enfrentamento não quer dizer superação, mas o alívio da pobreza; 2) as políticas dos organismos internacionais reafirmam a promessa inclusiva da educação, através das reformas educacionais e com a aparência de políticas inclusivas aos segmentos pobres, repassando a ideia de que com a capacitação o ingresso para a empregabilidade está garantido; 3) a educação está submetida à lucratividade do capital internacional, ou seja, as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, logo, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo-se o conceito entre o público e o privado (Lima, 2007, p.51).



Diante deste fato, o professor é colocado no centro do processo educativo como protagonista no contexto das reformas em curso, como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito das reformas, devendo, por isso, ter formação mais elevada em nível superior (CASTRO, 2006).

Dessa forma, torna-se possível compreender o crescimento de programas educacionais direcionados para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, programas esses fundamentados na flexibilização e fragmentação, tornando a formação cada vez mais aligeirada em relação à duração e aos conteúdos.

A universidade nesse contexto torna-se um espaço que habilita o docente para adquirir competências para atuar de forma pragmática no mercado de trabalho, desenvolvendo assim a economia, conforme Mancebo (2004, p. 272):

[...] a importância que os professores assumem no contexto em que a educação é fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para competitividade internacional, de vez que se espera dos professores participação “qualitativa” na construção de uma escola, cuja instrução seja fator decisivo no preparo do cidadão para o desempenho de funções no mundo do trabalho contemporâneo.

O crescimento de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores da educação básica fez com que houvesse uma expansão no número de oferta de vagas e de matrículas na educação superior, objetivando dar uma formação superior inicial e continuada, fato este que se articula ao nascimento, no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado em 2009, objetivando corrigir, segundo documentos oficiais, o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país.

O incentivo à formação de professores não nasce a partir do PARFOR. Anteriormente, por pressões dos movimentos sociais ligados à educação, foram criadas leis, decretos e regulamentações que sustentam e apóiam a formação inicial e continuada de professores, dentre esses documentos importantes podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em cujo parágrafo 4º do artigo 87 diz que todos os professores devem ser habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço. Diante dessa lei, o investimento em política de formação priorizou o acesso a níveis superiores e programas de aperfeiçoamento. Assim, no final da década de 1990, diversos programas de formação continuada foram criados, tanto em instituições de educação superior públicas quanto privadas, tanto na modalidade presencial como a distância.

Nessa lógica, o PARFOR foi criado e destinado aos professores da educação básica em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada conforme a LDB, em três situações:

[...] a primeira para professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); a segunda para professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e a terceira para bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL/MEC, 2009a).

Os professores descritos acima fazem sua inscrição nos cursos por meio de um sistema informatizado, criado pelo Ministério da Educação, denominado Plataforma Paulo Freire, na qual terá também o seu currículo cadastrado. A partir da pré-inscrição dos professores e da disponibilidade de oferta de vagas nas IES, as secretarias estaduais e municipais de Educação fazem o preenchimento das novas turmas (BRASIL/MEC, 2009a).

Em relação às ofertas de vagas disponibilizadas pelas IES, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, outorga no artigo 7º que o “atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior”, além de que os alunos selecionados aproveitarão a capacidade instalada em cursos de licenciatura e de pedagogia das instituições que aderirem ao plano e o atendimento regular da demanda futura. A oferta de cursos se dará na modalidade presencial e a distância (BRASIL/MEC, 2009a).

Apesar de a política nacional prever destinação financeira para o pagamento de bolsas aos professores universitários que dão aula, não está prevista a contratação de novos docentes, ou seja, as IES devem “aproveitar” o quadro de docentes existentes, que poderão receber um adicional em seus salários<sup>9</sup>, em forma de bolsa de ensino<sup>10</sup>, como prestadores de serviço.

---

<sup>9</sup> O salário, por sua vez, é a mediação do professor/pesquisador com o mundo. O salário pode ser a medida do tamanho de sua capacidade de acesso à cultura necessária à sua formação como ser humano e como professor/pesquisador, dimensões indissociáveis. Mostra também a potência institucionalmente criada para a adaptação do professor/pesquisador às mudanças na universidade reformada – *a universidade caritativa e neoprofissional* –, assim constituída e transformada pelos programas que é impelida a desempenhar. Entende-se por Universidade Caritativa uma universidade que assume programas pragmáticos relacionados ao setor produtivo, assume também programas compensatórios que, ao tentarem afirmar direitos subjetivos e inalienáveis do cidadão, acabam por discriminá-lo por meio de políticas compensatórias, que, em si, são a caridade que o capital faz por

Dessa feita, partimos do pressuposto de que a expansão do número de matrículas proporcionada pela implementação do PARFOR trará implicações diretas no trabalho docente universitário, como a intensificação do seu trabalho. Entendemos por intensificação o conceito elaborado por Dal Rosso (2008, p.23) de que são “processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”.

A expressiva expansão no número de matrículas nas Instituições Públicas de Educação Superior, em especial na Universidade Federal do Pará, *lócus* desta pesquisa, que criará 25.875 novas vagas nas licenciaturas, ampliando em quase 90% as matrículas em apenas dois anos (2º semestre de 2009 a 1º semestre de 2011), sem novas contratações de docentes, indica que haverá um aumento na sobrecarga de trabalho do professor da universidade, pois o mesmo docente que leciona nos cursos de graduação e/ou pós-graduação poderá ministrar disciplinas nos cursos do PARFOR, já que a maioria dos cursos funciona durante as férias, recessos e feriados, em regime integral. Portanto, o professor da universidade passa a aumentar a sua jornada de trabalho, objetivando a complementação salarial. Entendemos jornada de trabalho como:

Tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida. Estabelecendo o critério de trabalho como parâmetro, a vida de um indivíduo pode ser dividida entre tempo gasto em trabalho e tempo gasto na realização de outras atividades. [...] no magistério verifica-se o fenômeno do alongamento da jornada pela acumulação de contratos e pelo número imenso de horas de trabalho que precisam ser realizadas para obter um salário minimamente condizente com os padrões de remuneração. Há profissionais da educação que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais. Com isso, avolumam-se os problemas de saúde física e emocional na categoria. A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes (DAL ROSSO, 2010).

---

meio do Estado burguês. À universidade coube a política de cotas, a pedagogia da terra, a agricultura familiar, o PRONERA, a Escola de Gestores, dentre outros programas [...] (SILVA JR. 2008, p.57).

<sup>10</sup> Resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de maio de 2010. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por Instituições de Educação Superior (IES), sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE.

Dessa forma, o professor da universidade, ao aumentar a sua carga horária de trabalho, em busca de um acréscimo financeiro, poderá submeter-se a processos exaustivos de trabalho, extrapolando os limites emocionais e físicos que a condição humana pode suportar, que buscamos identificar neste estudo.

Nesse sentido, o referido processo, que está em curso, desperta os seguintes questionamentos:

- Que implicações a implantação do PARFOR trará para o trabalho docente da UFPA?

Decorrente dessa questão central, outras foram suscitadas, como:

- Quais as diretrizes das políticas de expansão da Educação Superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da educação superior brasileira?
- Como está se dando a implementação do PARFOR na UFPA, considerando a oferta de vagas por curso, a quantidade de alunos matriculados e o número de docentes que ministram aulas no plano?
- Quais as implicações para o trabalho docente da UFPA considerando a carga horária de trabalho e a quantidade de turmas e estudantes atendidos no PARFOR durante o ano letivo?

Diante dos questionamentos apresentados, foi delimitado o objetivo geral desta pesquisa, que se propões a analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do PARFOR na UFPA, como parte da política de expansão da educação superior do país. E como objetivos específicos: analisar as diretrizes e implementação das políticas de expansão do ensino superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da Universidade; analisar a implantação do PARFOR na UFPA, considerando a oferta de vagas por curso; e identificar as repercussões no trabalho docente universitário, com a implantação do PARFOR, considerando a carga horária de trabalho e a quantidade de turmas e estudantes atendidos durante o ano letivo.

Para respondermos os questionamento e alcançarmos os objetivos acima propostos, foi necessário definir uma metodologia de pesquisa, o que descreveremos a seguir.

## METODOLOGIA

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. [...] O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática. Às vezes se absolutiza esse lado subjetivo do método então ele é interpretado como um conjunto de procedimentos desvinculados do mundo objetivo (KOPNIN, 1978, p.91).

Nesse sentido, o método deu a base para a construção do conhecimento teórico e empírico que norteou o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, como um conhecimento passível de transformações próprias da realidade dinâmica e contraditória, pois não o entendemos como algo imutável, estático e alheio ao objeto.

Por ser uma realidade dinâmica e contraditória, é preciso compreender o que está por trás e o que interfere nos produtos humanos visíveis aos olhos, possibilitando ao pesquisador desvendar o que está subjacente à manifestação do fenômeno<sup>11</sup>, permitindo, assim, uma análise profunda da estrutura histórica, social e política das contradições e das complexidades que permeiam as relações em que o sujeito está inserido, haja vista que este não é alheio ao processo histórico, mas faz parte e se constrói na e para a história.

Kosik (1976) recomenda a destruição do mundo da pseudoconcreticidade<sup>12</sup>, ou seja, sair da aparência fenomênica do objeto, aquele que é tido à primeira vista, e ir para as estruturas sociais complexas que o compõem, para se chegar à essência, atingindo assim a concreticidade, isto é, a totalidade. Apenas com esse movimento de ascensão do abstrato ao concreto é que se pode chegar à verdade do objeto, lembrando que esta verdade (unidade entre o fenômeno e a essência) não é absoluta e acabada, mas sim apenas um aspecto do fenômeno que foi analisado sob um determinado prisma.

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um

---

<sup>11</sup> Idem. Assim define o que é o fenômeno: “o fenômeno não é, portanto, outra coisa que - diferente da essência oculta - se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência. (p.16)

<sup>12</sup> Para Kosik (1976, p.15), o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem: - o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem á superfície dos processos realmente essenciais; - o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); - o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas do seu movimento; - O mundo dos objetivos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

plano (sensível) para o outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade (KOSIK, 1976, p. 36-37).

A partir do movimento de ascensão se chega, segundo o autor, à totalidade concreta, que significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976 p.44). Assim, totalidade não se constitui de várias partes, desconectadas e isoladas que formam o todo, pelo contrário, é um todo articulado, contraditório, antagônico e desigual, uma recíproca conexão e mediação entre as partes. Dessa forma é que se desenvolve a existência da vida social humana. Para Martins (2008), apenas na dialética<sup>13</sup> entre singularidade, particularidade e universalidade é que se encontra a compreensão do fenômeno em sua totalidade e processualidade.

Dessa forma, entendemos que um fato só é compreensível em seu contexto e no todo. Portanto, para analisar o objeto da nossa pesquisa – o Trabalho docente na UFPA – debruçamos-nos sobre os estudos referentes à totalidade que está “oculta” na aparência do objeto, mas que pode ser conhecida e explicada em toda sua estrutura a partir das análises do contexto histórico, político, social do sistema capitalista, que engloba a ideologia neoliberal, reforma do Estado Brasileiro, reestruturação da esfera produtiva, reforma da educação superior, política nacional para a formação de professores, o trabalho docente, para que desse modo alcancemos a concreticidade, a totalidade e a essência do objeto pesquisado.

O estudo da totalidade visa à compreensão das relações existentes entre a intensificação do trabalho docente gerada pela implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Pará, como parte da política de expansão da educação superior do país.

O Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui o PARFOR, revela que haverá ampliação do número de vagas ofertadas e da efetivação de matrículas em cursos de licenciaturas nas IES. Logo, ocorrerá uma expansão da educação superior. Contudo, essa expansão não será acompanhada de contratação de novos professores universitários, e a

---

<sup>13</sup> Para Lefebvre (1995, p. 238), o método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebrem ou os superem.

universidade irá valer-se do quadro docente já existente, sobrecarregando o trabalho do professor.

É neste sentido que esta pesquisa se propõe a investigar e desvelar as mediações sociais, econômicas e políticas do contexto em que as políticas públicas para a expansão da educação superior, dentre elas o PARFOR, foram pensadas enquanto ação governamental que repercute no trabalho docente universitário, mais precisamente no trabalho docente da Universidade Federal do Pará.

A UFPA é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (Sesu)<sup>14</sup>. A UFPA é atualmente uma das maiores e mais importantes instituições do Trópico Úmido, abrigando uma comunidade composta por mais de 50 mil pessoas, distribuídas entre os cursos da educação básica e profissionalizante, ensino de graduação e pós-graduação e os cursos livres oferecidos pela instituição. Possui metade dos cursos de mestrado e doutorado e 40% de todos os doutores existentes na região Norte. Desde 1996, configura-se como uma universidade multicampi com 11 campi espalhados pelo interior do estado do Pará.

O PARFOR foi implantado no Estado do Pará e especificamente na UFPA, por meio dos dados do Educacenso<sup>15</sup> 2007, que foi um indicador para a elaboração do planejamento estratégico utilizado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Os dados do período indicavam que apenas 10% das funções docentes exercidas na educação básica no Pará são desempenhadas por professores com formação inicial adequada. Os demais necessitam de formação inicial, em nível de graduação ou, apesar de possuírem graduação, atuam em áreas diferentes de sua formação inicial. Portanto, o plano pretende vir de encontro à situação observada, de maneira a formular proposições/ações e

---

<sup>14</sup> A Secretaria de Educação Superior (Sesu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da Sesu. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=287&Itemid=354](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354) Acesso em: 24 de Abril de 2012.

<sup>15</sup> O Educacenso é considerada uma ferramenta pelo MEC que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=114:sistemas-do-mec&id=135:educacenso&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=114:sistemas-do-mec&id=135:educacenso&option=com_content&view=article) Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

procedimentos para promover a melhoria da qualidade da educação básica das redes públicas de ensino municipais e estaduais<sup>16</sup>.

Considerando a existência de uma formação inadequada dos professores da educação básica do país e, em particular do Estado do Pará, o PARFOR foi elaborado objetivando promover, segundo o Decreto nº 6.755, a melhoria da qualidade da educação básica pública, e nessa perspectiva os Institutos Públicos de Educação Superior foram convidados pelo Ministério da Educação a aderir ao plano.

As instituições parceiras que aderiram ao PARFOR no Estado do Pará foram: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)<sup>17</sup>.

O lugar de investigação do fenômeno será a Universidade Federal do Pará, pois, dentre as universidades citadas acima, é a maior instituição de educação superior no Pará. Acrescenta-se ainda o fato de que a UFPA ofertará o maior número de vagas no PARFOR, com a previsão de entrada de 25.875 novos alunos, representando 67,3% das novas vagas criadas no Estado do Pará (um total de 38.445) e quase 8% do total de novas vagas criadas no país (330.000), sem contratação de novos docentes para atendimento desses novos estudantes.

No período que compreende a implantação do plano, que iniciou no segundo semestre de 2009, até o primeiro semestre de 2011, a UFPA já ofertou 7.464 novas vagas e preencheu 6.825, enquanto que a UEPA ofertou 2.740 vagas e preencheu 2.418, o IFPA ofertou 3.634 vagas e preencheu 3.174 e, por fim, a UFRA, que aderiu ao plano no primeiro semestre de 2010, ofertou desde então 1.270 vagas e preencheu 1.130<sup>18</sup>.

Diante dos dados apresentados, verificamos que a Universidade Federal do Pará foi uma das primeiras universidades a aderir ao plano e a concentrar a maior quantidade de vagas ofertadas e preenchidas, se comparada às outras Instituições Superiores Públicas do Pará. Portanto, é nesse espaço do saber que foi feita a análise da expansão do número de vagas ofertadas pelo PARFOR e, conseqüentemente, das implicações disso para o trabalho docente universitário.

Depois de selecionado o *locus* da investigação, consideramos demasiadamente extenso analisar todos os cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR na UFPA. Diante disso, realizamos o levantamento dos cursos de licenciatura ofertados pelo plano e

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/> Acesso em: 16 de Fevereiro de 2011.

<sup>17</sup> A UFOPA ingressou no PARFOR no 2º semestre de 2011, não sendo abrangida nesse estudo.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/> Acesso em: 16 de Fevereiro de 2011.



constatamos que o curso de pedagogia é o curso que mais oferta vagas e realiza matrículas, se comparado às outras licenciaturas<sup>19</sup>. Foram matriculados 1.116 estudantes desde a implantação do plano até o primeiro semestre de 2011, por isso analisamos o aumento da oferta de vagas e matrículas nesse curso.

Optamos por analisar a expansão do curso de pedagogia do campus de Belém pertencente ao ICED, devido à proximidade de acesso aos dados da pesquisa, visto que o tempo para a conclusão da dissertação de mestrado é curto e que, portanto, temos que nos adequar às condições objetivas. Logo, os professores pertencentes ao ICED foram nossos informantes no que concerne às implicações que a implantação do PARFOR trouxe no seu trabalho cotidiano.

Conforme dito, diante do cumprimento de prazos exigidos pelas instâncias administrativas do programa de pós-graduação ao qual está vinculada a presente pesquisa, a delimitação temporal foi compreendida entre novembro de 2009, que foi o ano da implantação do PARFOR na UFPA, até o primeiro semestre de 2011, devido à ausência de dados disponíveis de matrículas dos alunos do segundo semestre de 2011, visto que o CIAC (Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos)<sup>20</sup> ainda não havia concluído as matrículas efetivamente.

A investigação no período delimitado acima passou por algumas etapas. Preliminarmente, entramos em contato com o que foi teoricamente produzido a respeito do tema da pesquisa, para assim traçarmos um panorama global de estudo. O objetivo foi buscar

---

<sup>19</sup>Licenciatura em pedagogia, licenciatura em ciências naturais, licenciatura em ciências naturais – habilitação em biologia, licenciatura em ciências naturais – habilitação em química, licenciatura em geografia, licenciatura em física, licenciatura em letras-espanhol, licenciatura em letras-inglês, licenciatura em letras - língua portuguesa, licenciatura em sociologia, licenciatura em filosofia, licenciatura em química, licenciatura da computação, licenciatura em biologia, licenciatura em matemática, licenciatura em história, licenciatura em educação física, licenciatura em ciências da religião, licenciatura em informática, licenciatura em arte, licenciatura em artes visuais, licenciatura em artes – dança, licenciatura em artes – música, licenciatura em artes – teatro, licenciatura em dança, licenciatura em educação no campo com habilitação em ciências naturais, licenciatura em educação no campo, licenciatura integrada em educação ciências matemática e linguagem, licenciatura ciências naturais com habilitação em física, licenciatura integrada em história e geografia, licenciatura integrada em letras português e inglês, licenciatura integrada em matemática e física, licenciatura integrada em biologia e química. Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=polos\\_cursos](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=polos_cursos) Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

<sup>20</sup> O Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC) é um Órgão Suplementar vinculado à Reitoria. É órgão de natureza técnica responsável pelo registro dos cursos da Universidade Federal do Pará, em nível de Graduação, Pós-Graduação, Educação Básica e Profissional. O CIAC é dirigido por um Conselho e um Diretor. Possui estrutura administrativa própria e pode colaborar em programas de pesquisa, de extensão e de qualificação profissional das unidades acadêmicas. Disponível em: [http://www.ufpa.br/ciac/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10%3Ao-ciac&Itemid=5](http://www.ufpa.br/ciac/index.php?option=com_content&view=article&id=10%3Ao-ciac&Itemid=5) Acesso em: 24 de Abril de 2012.

elementos coincidentes e conflitantes sob óticas diversas, analisando-se as contradições inerentes ao fenômeno estudado.

É válido ressaltar que a seleção das leituras se fez ao longo de todo o processo de pesquisa, portanto, foi mudada, acrescentada, ou seja, considerada provisória e dinâmica, foi revista e ampliada constantemente, à medida que a coleta de dados foi se desenvolvendo ao longo dos meses.

O referencial teórico utilizado englobou pesquisadores que estudam sobre a reforma do Estado, a reforma da educação superior, a expansão da educação superior, o trabalho, o trabalho docente, tais como: Antonio Cabral Neto (2006), François Chesnais (1996), Ricardo Antunes (2004, 2005, 2010), Gaudêncio Frigotto (1995, 2008), Dermeval Saviani (2007, 2009), Luiz Fernandes Dourado (1999, 2001, 2002, 2008), João F. Oliveira (1999, 2001, 2009), Alda Mara D. A. Castro (2006, 2009, 2010), Vera Lúcia Jacob Chaves (1997, 2006, 2005, 2008), Kátia Lima (2007, 2011), Afrânio Catani (1999), Antônio Bossi (2001), Olgaíses Maúes (2003, 2005, 2006), Deise Mancebo (2004, 2006, 2007, 2009), Valdemar Sguissardi (2001, 2008, 2009, 2010), João dos Reis Silva Jr. (2002, 2006, 2008, 2009), José Paulo Neto (2009), Sadi Dal Rosso (2008, 2010), Roberto Leher (2008), Antônio Joaquim Severino (2003, 2007, 2009), Nelson Cardoso do Amaral (2011), Helena de Freitas (2002, 2007), Leda Scheibe (2003, 2004, 2010) dentre outros estudiosos que nos trouxeram reflexões relevantes para a compreensão da complexidade e contradição entre o fenômeno e a essência.

Debruçamo-nos também na análise de documentos, entendidas:

[...] no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

Dessa forma, os documentos permitem analisar o que está posto oficialmente. Entretanto, o papel do pesquisador foi se debruçar sobre os documentos e desenvolver as suas análises, partindo do referencial teórico adotado na pesquisa, para assim tecer as suas próprias conclusões.

Entendemos que os documentos não surgem do “nada”. Eles são objetos cheios de significados e significações, surgem em meio a um determinado contexto social para

favorecer determinada classe, por isso, é importante ter um olhar atento na análise documental e verificar nas entrelinhas (o que está oculto) os anseios de quem os elaborou.

Os documentos analisados foram:

- Banco Mundial. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.
- Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
- Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.
- Plano Nacional de Educação da Lei nº 10.172 de 2001.
- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
- Plano de Ações Articuladas (PAR).
- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
- Resolução nº 48 de 04 de setembro de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a serem pagas pelo FNDE.

- Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
- Caderno do Plano Nacional de Formação da Educação Básica/MEC 2009.
- Resolução n. 3.921, de 21 de dezembro de 2009. Aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
- Resolução CD/FNDE nº 13, de 20 de maio de 2010. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES), sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE.
- Regimento interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará (Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará, doravante denominado Fórum. É a instância colegiada para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado do Pará, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009).
- Resolução nº001/2010. Estabelece a carga horária e a natureza das atividades docentes correspondentes ao pagamento da bolsa em complemento às orientações do MEC/FNDE, no âmbito do PARFOR-PA.
- Resolução nº002/2010. Estabelece o calendário das atividades curriculares a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura ministrados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no âmbito do PARFOR-PA.
- Resolução nº003/2010. Estabelece procedimentos para a atuação de docente em mais de uma IPES, no âmbito do PARFOR-PA.
- Instrução Normativa nº 01, de 23 de Maio de 2011. Institui normas acerca das atribuições dos participantes do Plano Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica – PARFOR, no âmbito da Universidade Federal do Pará.

- Informações e notícias no site da UFPA.
- Informações e notícias no site da Secretária Estadual de Ensino – SEDUC, entre outros documentos importantes para a compreensão do fenômeno.

Os documentos acima foram analisados à luz de categorias que são:

[...] termos mais gerais. Realmente as categorias são formas de pensamento [...] As categorias assim como outros conceitos, são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos [...] É correto, ainda, que as categorias são reduções nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetivos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis (KOPNIN, 1978, p.105).

Diante do exposto, para Kopnin, as categorias são elaboradas a partir do objeto em estudo, e visam facilitar a análise e a compressão desse objeto. Têm um caráter objetivo, pois possibilitam que o pesquisador as tenha como um norte a ser perseguido durante o percurso Teórico - metodológico.

As categorias selecionadas foram: expansão de vagas e cursos, gestão do PARFOR, qualidade dos cursos do PARFOR e trabalho docente, adotadas por expressarem a compreensão da essência do fenômeno, partindo-se do entendimento de que as categorias de análise, no processo de investigação, devem ser revisitadas e reconstruídas constantemente (FRIGOTTO, 1995).

As categorias estão presentes nas análises das entrevistas. Adotamos as entrevistas por ser:

[...] um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneiras diferente, envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL, 2008, p.73).

Dessa forma, a entrevista possibilita que o entrevistador e o entrevistado estabeleçam um processo de interação e confiança mútua, e não uma atividade que só um

sujeito fala e o outro responde, tornando-se uma relação vertical do primeiro para com o segundo. A entrevista é um processo necessário como forma de aproximação da realidade, de como essa se expressa ao homem e de como este dialoga com o fenômeno.

A finalidade da entrevista é descobrir aspectos que não estão postos nos documentos oficiais que analisamos, apreender a compreensão que os sujeitos que aderiram ao PARFOR fazem dele e as repercussões para o trabalho docente universitário.

As perguntas feitas nas entrevistas estão ligadas ao processo histórico e social da construção dialética, de interação entre o entrevistador e o entrevistado, em que ambos exercitaram o diálogo e a reflexão, objetivando a elucidação de quais implicações a implantação do PARFOR na UFPA trouxe para o trabalho docente universitário, diante do contexto das políticas públicas de expansão da educação superior.

A entrevista adotada foi a semiestruturada que, segundo Minayo (2000, p. 108), “[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistador tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.” Entendemos que a entrevista semiestruturada facilitou o diálogo entre os sujeitos por não determinar algo fechado e sim um processo reflexivo constante, permitindo que o entrevistado discorresse naturalmente sobre o assunto que lhe foi perguntado.

Para facilitar a análise das entrevistas, gravamos e transcrevemos a conversação entre entrevistador e entrevistado, tendo como norte as categorias elencadas.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram: o coordenador geral do PARFOR na UFPA; o coordenador geral do PARFOR/UFPA no ICED; o coordenador do PARFOR/UFPA do curso de pedagogia Belém e 7 (sete) docentes universitários da UFPA que ministram aula no PARFOR, no curso de pedagogia em Belém. Para fazer a seleção, seguimos os critérios a seguir explicitados.

A partir do Plano Acadêmico do Instituto de Ciências da Educação referente ao 1º semestre de 2011, constatamos que esse instituto tem em seu quadro funcional 89 (oitenta e nove) professores no curso de pedagogia do campus Belém, dos quais 35 (trinta e cinco) ministram aulas no PARFOR/UFPA, o que representa 39,3% do total. Dos 35 professores, selecionamos 7 (sete), considerando os seguintes critérios: a) professores que assumiram de 3 a 6 turmas; b) professores que atuaram só no ensino de graduação (com titulação de especialista, mestre e doutor); c) professores que atuaram na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*; e d) professores que demonstraram facilidade de contato.

Os entrevistados foram identificados por um código como segue. Docentes: SD – 01 (sujeito docente 01), SD – 02 (sujeito docente 02), SD – 03 e assim sucessivamente. Coordenadores: SC – 01 (sujeito coordenador 01), SC – 02 (sujeito coordenador 02), SC – 03 (sujeito coordenador 03).

O texto dissertativo foi estruturado em três capítulos, conforme descrito a seguir.

O primeiro capítulo, denominado “Políticas de expansão da educação superior no Brasil e o trabalho docente universitário”, tem como objetivo apresentar uma análise das políticas adotadas no Brasil para a expansão da educação superior desde os governos militares de 1964 a 1984. O fundamento para a análise são as políticas neoliberais para Reforma do Estado e para Reforma da Educação Superior Brasileira, tendo como categoria central o trabalho docente no contexto das reformas capitalistas. Em seguida, analisamos a política de expansão e regulação sobre o trabalho docente que objetivou expandir as matrículas na educação superior pública federal. No governo FHC, o destaque para a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) que significa uma gratificação salarial vinculada ao aumento da carga horária de trabalho do professor, e no Governo Lula da Silva, o destaque para a implantação do PARFOR, com a concessão de bolsas aos professores para ministrarem aulas que extrapolam a carga horária de trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “PARFOR – concepção e implementação do plano”, inicia com as análises das políticas de formação de professores da educação básica pós LDB, chegando até a implementação do PARFOR em âmbito nacional. Posteriormente, analisamos o processo de criação, concepção e a relação do PARFOR com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apresentamos os dados nacionais do PARFOR, como funciona este programa nas Universidades, a relação dessas com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a forma de seleção dos professores e dos alunos para os cursos de licenciatura, o número de vagas previstas, o volume de recurso previsto, a fonte desses recursos, entre outros. Por fim, nesse mesmo capítulo, tratamos do PARFOR no âmbito do Estado do Pará e suas particularidades.

O terceiro e último capítulo, denominado “As repercussões no trabalho do docente universitário com a implantação do PARFOR”, trata da implantação do PARFOR na UFPA, especificamente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com base nos dados estatísticos referentes à expansão da oferta de vagas e matrículas. Nesse capítulo, apresentamos como os cursos de licenciatura do PARFOR funcionam e como repercutem no trabalho docente universitário a partir das vozes dos docentes do Instituto de Ciências da

Educação (ICED), que lecionam no plano objetivando a complementação financeira proporcionada pela CAPES por meio do FNDE.

Nas considerações finais retomamos o objetivo central da pesquisa, respondendo às questões de estudo fundamentadas em análises e concepções teóricas que embasaram o processo da pesquisa e que dão sustentação acadêmica a este estudo.



## CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

---

Trataremos neste capítulo dos pressupostos neoliberais do Estado Capitalista que tiveram ênfase na década de 1990 com o incentivo de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que criaram inúmeras políticas públicas que atingiram o trabalho docente universitário.

Ao longo do texto, centramos a discussão nas políticas públicas educacionais referentes à expansão da educação superior pública e nas demandas normativas entre sociedade e o Estado regulador que culminaram na intensificação do trabalho docente universitário. Para tanto, analisamos as diretrizes e a implementação das políticas de expansão do ensino superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da Universidade, e suas implicações no trabalho docente universitário.

#### **1.1 Contexto global do capitalismo e sua relação com o trabalho**

Entre as décadas de 1970 e 1980, o modelo do Estado do Bem Estar Social<sup>21</sup> entra em crise em âmbito mundial devido às baixas taxas de crescimento econômico favorecidas pelo embargo na exportação de petróleo pelos árabes e pela decisão de os países integrantes da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de aumentar o preço do combustível, o que gerou a “crise do petróleo”. Outro motivo de crise foi a ausência de financiamento por parte do Estado da compra do excedente produzido, soma-se a isso o fato de a população não ter poder aquisitivo para a compra, devido aos baixos salários e ao desemprego.

Diante da crise do Estado do Bem Estar Social e, conseqüentemente do modelo de acumulação fordista, ganhou espaço um novo modelo chamado por Harvey (1993 apud OLIVEIRA, DOURADO, CATANI, 2001) de “acumulação flexível”, confrontando com a

---

<sup>21</sup> Abramides e Cabral (2003) ressaltam que nos países periféricos, incluindo-se aí os da América Latina, e entre eles o Brasil, o *Welfare State* não se consolidou, já que suas economias encontravam-se subordinadas ao capitalismo monopolista. Ainda que tivessem um Estado com algum sistema de proteção social, não obtiveram êxito na consolidação desse modelo.

rigidez do anterior. Este novo paradigma apóia-se na mobilidade do capital, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e na revolução tecnológica.

Dentre as experiências da acumulação flexível, o toyotismo<sup>22</sup> é que tem causado o maior impacto nos sistemas de produção de mercadorias. Antunes (2010) destaca alguns elementos preponderantes neste modelo: a) promover a flexibilização da produção, ou seja, produzir somente o necessário para atender o mercado interno que solicita produtos diferenciados e pedidos pequenos, com estoque mínimo; b) adota o sistema “just in time”, que produz somente o necessário, no tempo necessário, possibilitando melhor aproveitamento possível do tempo de produção, evitando o desperdício; c) utiliza o kanban, que são placas que identificam os produtos que deverão ser repostos; d) preza pelo processo produtivo flexível, em que o trabalhador opera várias máquinas ao mesmo tempo, diminuindo os [gastos](#) com a contratação de mão de obra; e) valoriza o trabalho em equipe orientado por uma líder; e f) controla a qualidade do processo produtivo, entre outros.

Para Maúes (2005, p.6), esse novo paradigma<sup>23</sup> da acumulação flexível mudou o processo de trabalho:

É nesse contexto, ou a partir dele, que os Estados-nação vão tentar incorporar as mudanças e adaptá-las às realidades sócio-políticas-econômicas de tal modo que possam atender às demandas colocadas por um mundo que se arvora cada vez mais globalizado. [...] Com o surgimento de um outro paradigma como parte do processo, os Estados passaram a sofrer e a promover reformas nas mais variadas áreas, tendo as mesmas um objetivo comum: adequação às mudanças e como forma de superação da crise estrutural que se abateu no mundo.

Diante do exposto, foi realizada uma reforma no parque industrial visto a evolução tecnológica e científica por qual estava passando a sociedade capitalista em sua nova configuração espacial, organizativa e material. Os avanços tecnológicos afetaram a vida dos seus trabalhadores, pois as máquinas passaram a substituir parte da mão de obra humana, implicando uma diminuição do número de trabalhadores, precarizando o trabalho com o

<sup>22</sup> Nome originado da fábrica de automóveis Toyota no Japão, cujo engenheiro se chamava Taiichi Ohno.

<sup>23</sup> Para Bordignon e Gracindo (2009, p.150), paradigma é um conjunto de ideias que permite formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social. Nesse sentido, representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de ideias construído e adotado por determinado grupo social. Assim, paradigma diz respeito a ideias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente; representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos.

crescimento do desemprego estrutural<sup>24</sup>, do emprego temporário<sup>25</sup>, do parcial<sup>26</sup> e da terceirização, impondo regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis.

Nesse processo de acumulação flexível, Lima (2011, p.2) destaca quatro faces da intensificação estrutural do trabalho:

i) a ampliação de formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis por meio de empregos formais e gerando simultaneamente o surgimento de trabalhadores terceirizados e subcontratados; ii) a pressão exercida em relação aos trabalhadores contratados no sentido de submissão à intensificação da exploração em um contexto de desemprego estrutural; iii) o uso das inovações tecnológicas, substituindo força humana de trabalho e comprimindo o tempo/espaço da produção a favor do capital e, iv) a imposição de uma lógica empresarial/mercantil/produtivista ao trabalho e mesmo à totalidade da vida social.

Com a desregulamentação e a flexibilização apontadas por Lima, o trabalhador pode ser demitido sem seguro e outras vantagens sociais, por isso se submete à exploração em todas as suas dimensões, intensificando sua jornada de trabalho em troca de baixos rendimentos salariais. Em algumas ocasiões o cenário é tão alarmante que beira a normalidade ética e profissional, pois são incentivados pelos empresários a se aposentar ou pedir demissão, diminuindo o ônus da empresa.

Diante do quadro exposto da intensificação estrutural do trabalho, era de se imaginar que o trabalhador deveria está lutando por melhores condições salariais e de infraestrutura, mas hoje assistimos ao enfraquecimento e à repreensão da classe sindical e dos movimentos sociais devido, em alguns casos, à aproximação dos sindicatos com os grupos que estão no poder, submetendo-se às alianças em troca de cargos e verbas financeiras, como ocorreu nos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)<sup>27</sup>. Para Antunes (2010), o sindicalismo e os movimentos sociais estão:

<sup>24</sup> O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores (FRIGOTTO, 2008, p.13).

<sup>25</sup> Que não tem nenhuma garantia de emprego (Antunes, 2010, p. 56).

<sup>26</sup> Integrados precariamente às empresas (Antunes, 2010, p. 56).

<sup>27</sup> A reportagem da revista *Veja*, escrita pelo jornalista Alexandre Oltramari, com o título “A triste face do neopeleguismo”, relata que na festa do 1º de Maio de 2007, o então presidente Lula não compareceu e houve pouco protesto, devido às verbas e aos cargos que os líderes das centrais sindicais receberam. Em seu primeiro mandato Lula despachou 72 milhões de reais para as duas centrais sindicais mais importantes – a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Força Sindical. E o governo de FHC transferiu 289 milhões de reais para a CUT e a Força, ou seja, quatro vezes mais. A diferença é que o presidente Lula, além do dinheiro e da sua proximidade com o meio sindical, ofereceu aos membros da elite sindical o que eles nunca tiveram: cargos no governo. Estima-se que a CUT, desde que Lula tomou posse, tenha preenchido cerca de 1 000 cargos de confiança. Para

[...] aderindo ao acrítico sindicalismo de participação e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem. Abandonam as perspectivas que se inseriam em ações mais globais que visavam a emancipação do trabalho, a luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, operando uma aceitação também acrítica da social-democratização, ou o que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal. [...] Os sindicatos operaram um intenso caminho de institucionalização e de crescente distanciamento dos movimentos autônomos de classe (ANTUNES, 2010, p.41-412).

O enfraquecimento da classe sindical deve-se também à ameaça que os trabalhadores sindicalizados enfrentam em seus postos de trabalho. Na visão de Antunes, o empregador capitalista na hora da contratação preza por um trabalhador sem consciência crítica, participativa e de baixa qualificação profissional. Dependendo do ramo produtivo, o empregador ora exige uma qualificação elevada ora uma desqualificação, visto que a força de trabalho e o tempo para a formação diminuem, fato este que demonstra a contraditoriedade do sistema capitalista.

O empregador capitalista está imerso no sistema neoliberal, que tem como princípios: a) a não intervenção do Estado na economia, deixando o mercado se autorregular com total liberdade; b) a adoção da privatização de empresas estatais; c) a abertura da economia para os mercados internacionais face à globalização; d) a desresponsabilização por parte do Estado com gastos com educação, previdência social, saúde e outras ações de cunho assistencial. Lembrando que essas características neoliberais vão nortear as diretrizes das reformas que foram aprofundadas na gestão dos governos brasileiros a partir da década de 1990.

O sistema capitalista neoliberal é dominante em escala mundial, funda-se na exploração do trabalho de uma classe sobre a outra, isto é, da burguesia que é a detentora do meio de produção, das fábricas e indústrias, sobre o proletariado. O sistema capitalista tem no lucro a *força motriz*. Para Netto e Braz (2001) o modo de produção capitalista só pode existir e reproduzir-se na escala em que a busca do lucro é interminável, para eles, o objetivo central de todo e qualquer empreendimento capitalista é a caça aos lucros.

---

Ricardo Antunes, "O alinhamento com um governo é o passo mais seguro para matar a função crucial dos sindicatos, que é defender os interesses dos trabalhadores". Disponível em: [http://veja.abril.com.br/090507/p\\_044.shtml](http://veja.abril.com.br/090507/p_044.shtml) Edição 2007, 9 de maio de 2007.

A fonte de lucro do empresário capitalista está na *mais valia*, ou seja, no valor excedente. Por exemplo: o trabalhador, para uma jornada de 8 horas, recebe um determinado salário, o chamado trabalho necessário para se manter e satisfazer suas necessidades básicas. Todavia, durante a jornada de trabalho, este mesmo trabalhador produz mais valor do que o valor requerido, o chamado trabalho excedente e é desse valor excedente, chamado de *mais valia*, do qual os empresários se apropriam, pois detêm os meios de produção<sup>28</sup> (NETTO E BRAZ, 2001).

Antunes (2004) diz que o empresário dessa forma, adquire o direito de usar a força de trabalho<sup>29</sup> durante todo o dia ou toda a semana, sempre que necessário. Todo o valor ou todo o produto pelo trabalhador criado pertence ao empresário capitalista, que é dono por um tempo determinado. Do montante gerado, a metade tornará a ser investida no pagamento de novos salários, enquanto a outra metade formará a *mais valia*, pela qual o capitalista não paga equivalente algum.

Como o trabalhador só recebe o seu salário depois de realizar o seu trabalho, ele imagina que o valor ou preço de sua força de trabalho é o preço ou valor do seu próprio trabalho. Entretanto, nesta relação esconde-se a verdadeira essência de que o trabalhador não vende o seu trabalho, mas sim a sua força de trabalho. Logo, o capitalista tenta reduzir o salário ao seu mínimo físico e prolongar a jornada de trabalho ao seu máximo físico. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. O trabalho converte-se em meio e não em primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2004).

O avanço tecnológico, proporcionado pela revolução industrial, foi um dos instrumentos que fez com que o esforço físico do trabalhador se tornasse mínimo e, conseqüentemente, reduzisse o seu salário, pois propiciou ao empresário capitalista aumentar o trabalho morto (máquinas, computadores, etc.) e diminuir o trabalho vivo (seres humanos), com o intuito de aumentar a produtividade, produzindo mais mercadorias ao menor custo possível (FRIGOTTO, 1995). Esse processo, para Antunes (2004), cria um trabalho desqualificado, simplifica muito o trabalho qualificado e, portanto, o desvaloriza.

---

<sup>28</sup> Para Netto e Braz (2001, p. 58), os meios de produção compreendem dois fatores: 1) meios de trabalho são tudo aquilo que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, etc.) bem como a terra, que é um meio universal de trabalho; 2) os objetos do trabalho são tudo aquilo (matérias naturais brutas ou matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho) sobre que incide o trabalho humano.

<sup>29</sup> Para Netto e Braz (2001, p. 58), força de trabalho é a energia humana que, no processo de trabalho, transforma os objetos de trabalho em bens úteis à satisfação de necessidades.

A desvalorização do trabalho fez com que alguns autores como Claus Offe, Adam Scaff e Robert Kurz chegassem a refletir sobre o fim da sociedade do trabalho e da não centralidade do trabalho na vida humana. Entendemos que não há o fim do trabalho e sim uma ampliação do conceito da categoria trabalho para poder dar conta de tantas mudanças, dentre elas o avanço tecnológico que modificou a organização do trabalho e os contratos de trabalho que se tornaram mais flexíveis. Com o processo de acumulação flexível outras categorias necessitaram ser ressignificadas para dar conta da complexidade e totalidade do mundo em que vivemos.

No caso do trabalho docente, segundo Lessard e Tardif (2005), este estaria se tornando mais complexo. Segundo os autores, à medida que os novos métodos de ensino foram se modernizando as novas tecnologias foram se incorporando ao cotidiano dos professores e estes passaram a ter um estatuto regulado e legitimado, seu trabalho se tornou mais complexo e flexibilizado.

Lessard e Tardif (2005) argumentam que o trabalho do professor se tornou mais complexo no plano cognitivo. Os professores do século XXI estariam trabalhando com uma diversidade de alunos tão grande que os obrigariam à necessidade de elaborarem uma imensidão de estratégias pedagógicas. Além disso, as tecnologias da informação estariam influenciando tanto o pensamento e a prática dos jovens que os professores teriam que se esforçar muito mais agora devido às concorrentes e diversificadas fontes de informação e conhecimento às quais estão sujeitos os alunos.

Antes o trabalho era visto como princípio educativo, vinculava-se com a vida produtiva e cultural, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, de sua autonomia e liberdade individual e coletiva, de sua emancipação, enfim, vinculava-se a toda atividade intelectual e moral, portanto, contribuía para a humanização do ser, formando a sua subjetividade (ARROYO, 2008).

No trabalho havia uma grande ligação entre o indivíduo e a natureza. Parte-se do princípio de que o indivíduo transforma a natureza e ao mesmo tempo transforma a sua própria natureza humana, num processo de transformação recíproca, conforme explicita Antunes (2004, p.30):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de

apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

A diferença entre os homens e os demais animais resulta do trabalho, conclui Antunes. Os animais utilizam a natureza e a modificam pelo simples fato da sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a.

Ao trabalhar, ao agir de forma intencional e consciente sobre a natureza com o propósito de transformá-la para atender às suas necessidades, à sua sobrevivência, os seres humanos se diferenciam dos animais. Neste sentido, os seres humanos produzem história e a sua existência material, e ao mesmo tempo, produzem cultura, ideias, crenças, valores, enfim, conhecimento acerca da realidade.

O trabalho, que deveria ser uma relação prazerosa entre homem e natureza, hoje é considerado um fardo pelo trabalhador. Quando está trabalhando, o trabalhador sente-se infeliz, pois trata-se de um trabalho forçado e obrigatório. O trabalhador só se sente bem quando está longe do trabalho, na sua casa, “[...] chega-se à conclusão que o homem só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar [...] em suas funções humanas [...]” (ANTUNES, 2004, p.148).

Quando o trabalhador está trabalhando, sente estranhamento em diversos períodos do processo produtivo, tal como: no seu ambiente de trabalho, percebe que a mercadoria gerada por ele não o pertence, mas a outro; além de notar o conflito do homem com o outro homem, visto que aumentou o individualismo e a competição entre os pares em busca de reconhecimento profissional, que geralmente desemboca em melhores condições salariais. E, por fim, percebe o conflito do homem com a natureza, pois na relação de produção aquele degrada esta para extrair a mercadoria que será posta à venda (ANTUNES, 2004).

Entendemos que o processo de estranhamento e alienação é próprio do sistema capitalista, que não quer que o trabalhador tenha consciência da exploração que sofre, que reflita sobre sua condição de trabalho e vida, que proponha e discuta novas ideias “para além do capital”, as quais rompam com a sociedade capitalista em busca da construção de uma sociedade socialista que acabe com o comando alienante e desumanizador do capital sobre o trabalho.

As políticas capitalistas que norteiam a reforma do Estado e que, conseqüentemente, trouxeram mudanças no mundo trabalho estão presentes na próxima seção, associada aos impactos que causaram na educação e mais especificamente na educação superior.

## **1.2 As políticas neoliberais da reforma do Estado Brasileiro e da educação superior que reconfiguraram o trabalho docente.**

As ideias capitalistas neoliberais estão impressas no documento denominado “Consenso de Washington”, que sucintamente trata de um conjunto de medidas de ajustes estruturais, tais como: “[...] busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos” (SGUISSARDI, 2000, p.4), objetivando a estabilização econômica dos países centrais e da periferia do capitalismo, reduzindo, assim, a presença do Estado nos gastos sociais (LIMA, 2007). Esse documento foi elaborado na reunião que ocorreu na cidade de Washington, em 1989, por isso ficou conhecido como Consenso de Washington. Caso os países não adotassem as medidas expostas no documento, poderiam sofrer represálias por parte do FMI e BM, como ausência de concessão de empréstimos bancários.

Na perspectiva de aprofundamento das reformas pautadas nas diretrizes do Consenso de Washington, assume a presidência da República Federativa do Brasil, em 1995, Fernando Henrique Cardoso. O presidente exerceu dois mandatos de 1995 até 2002, graças ao processo de reeleição<sup>30</sup>, que foi implantado em seu governo com o intuito de beneficiá-lo com mais uma gestão. Foi no Governo FHC que a reforma do Estado foi implantada no Brasil, tendo como diretrizes as ideias neoliberais.

O ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, elabora juntamente com a equipe técnica os fundamentos do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE)<sup>31</sup>, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da

---

<sup>30</sup> A reeleição para cargos do Poder Executivo entrou em vigência no país em 1998, após a aprovação da emenda constitucional nº 16, de 4 de julho de 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc16.htm) Acesso em: 22 de Maio.

<sup>31</sup> O PDRE estabelece quatro setores estratégicos do Estado: 1) o núcleo estratégico, cuja propriedade é estatal, e corresponde aos poderes legislativo e judiciário, ao Ministério público e, no poder executivo, ao presidente da república, aos ministros e seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas; 2) o núcleo de atividades exclusivas, cuja forma de propriedade é também estatal, e no qual são prestados serviços que só o Estado pode realizar, como a cobrança e fiscalização dos impostos, a política, a previdência social básica, o serviço de desemprego, etc.; 3) os serviços não exclusivos do Estado, cuja propriedade é pública não estatal, e que corresponde ao setor em que o Estado atua simultaneamente com organizações públicas não estatais e privadas, como as universidades, os hospitais e os centros de pesquisa; e 4) a produção de bens e serviços para o mercado, cuja forma de propriedade é privada, corresponde à área das atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado, mas serão transferidas para o setor privado (BRASIL, 1995).



administração pública brasileira, visando fazer uma reforma que superasse a crise fiscal atribuída aos gastos públicos sociais que estavam latente no momento.

Na acepção de Nogueira (2005), a crise do Estado alcançou três esferas: primeira de caráter fiscal, caracterizada pela perda de crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se tornava negativa; segunda, no modelo de intervenção com esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado; e a terceira, na esfera organizacional, considerando o Estado burocrático com serviços de baixa qualidade e com elevados custos para os cofres públicos.

Diante do aumento da crise, FHC apregoava a necessidade de mudar este cenário modernizando o aparelho estatal, a fim de consolidar, estabilizar e assegurar o crescimento sustentado da economia, criando assim, no discurso governista, um Estado forte, eficiente e eficaz. Assim, este passou a ser articulador, mediador, avaliador, regulador e provedor de políticas públicas, tornou-se mínimo no nível de intervenção econômica, por meio de cortes com despesas previdenciárias, diminuição dos gastos com políticas sociais (educação e saúde) e implementou políticas de privatização da esfera pública.

O modelo de gestão adotado por FHC para as mudanças necessárias foi o da “administração gerencial”, que para Nogueira (2005, p. 47) significa

[...]controlar mais os resultados do que os procedimentos, conceber maior autonomia aos órgãos públicos, descentralizar estruturas e atividades, flexibilizar procedimentos, de modo a que se configurassem ambientes mais competitivos, ágeis e responsáveis perante os cidadãos-consumidores.

Ainda que o novo paradigma previsse a constituição de um aparelho de Estado enxuto, tecnicamente qualificado por um serviço público profissionalizado (com carreiras claras, educação continuada, melhor remuneração e avaliação de desempenho), era inegável que ele pretendia demonstrar que o aumento da performance estatal viria da introdução de mecanismos de mercado na gestão pública. O objetivando da administração gerencial era inserir características de mercado e da administração das empresas privadas na gestão pública para tornar o aparelho estatal mais eficiente. Importou conceitos de gerenciamento e procurou introduzir no setor público o vocabulário da administração gerencial, como gerentes, metas, resultados e qualidade total.

A adoção do modelo da administração gerencial está inserida nas diretrizes da reforma do Estado e teve como incentivadores financeiros e técnicos os Organismos Internacionais, como o BM e o FMI, que, segundo Lima (2007, p.51), orientaram um

conjunto de reformas econômicas e políticas para os países periféricos da América Latina, dentre elas, a “reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel do Estado, as reformas educacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa”.

O governo FHC lançou uma série de medidas jurídico-administrativas para fomentar a reforma educacional, tais como: a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, da regulamentação dos cursos sequenciais, dos processos de avaliação da educação, do decreto sobre a formação de professores, a promulgação da LDB nº 9394/96, dentre outras (Silva Jr., 2005). Contudo, iremos nos deter apenas nas medidas jurídico-administrativas que possibilitaram a reorganização da educação superior e nos impactos destas no trabalho docente.

A LDB nº 9394/96, no inciso 2º do artigo 1º, afirma que “[...] a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social”, partindo do pressuposto de que a escola passa a ser *locus* primordial da construção do saber teórico e prático que instrumentalize o aluno, futuro trabalhador, para agir de forma qualificada, multifuncional e competente no mercado de trabalho. Dessa forma, são internalizados princípios como racionalização dos custos, competitividade e liderança, palavras de ordem na nova sociabilidade do capital, que visam elevar a produtividade e a passividade dos trabalhadores. Sobre este fato Frigotto (1995, p.26) relata que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Observa-se assim que a classe dominante quer formar o futuro trabalhador para responder apenas às demandas do mercado de trabalho, pois sem consciência crítica é fácil essa classe explorar e manipular os trabalhadores a seu favor, mantendo o *status quo*. Enquanto isso a função social da educação é ignorada nas escolas e de nada pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e transformação da sociedade.

As demandas da classe dominante para a educação foram sistematizadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004)

revelam que essa Conferência foi o ponto de partida para as propostas postas hoje em prática para a educação básica e para a formação dos professores.

A conferência ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e foi organizada e formulada por cinco organismos internacionais: a Organização para as nações unidas para Educação, ciência e cultura (UNESCO); Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM), que estabeleceram algumas diretrizes.

Na conferência, governantes de 155 países assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, defendendo o direito de todos à educação básica e o dever das nações quanto ao cumprimento das “necessidades básicas de aprendizagem”. Definiu-se que num prazo de dez anos os países que possuísem altas taxas de analfabetismo cumprissem o dever de universalizar a educação básica.

Logo, foi elaborada uma agenda para a educação que continha os seguintes itens em comum na proposição da UNESCO e do BM: a) o acesso à educação básica estaria circunscrito às necessidades básicas de aprendizagem como vias de integração dos povos na sociedade da informação; b) o acesso à educação básica seria identificado como igualdade de oportunidades, marcado pela concepção da educação como formadora de valores e comportamentos; c) o estímulo à diversificação das fontes de financiamento da educação seria considerado o elemento central na reformulação educacional em curso; e d) o acesso à educação deveria considerar a utilização das TIC, identificadas como tecnologias educativas, como estratégia de aprendizagem ao longo da vida (LIMA, 2007).

Semelhante concepção adotada pela Conferência encontramos no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*, elaborado pelo Banco Mundial (1995), cujo objetivo foi o de traçar as diretrizes políticas para orientar as reformas educacionais nos países de baixa escolaridade, buscando na educação a sustentação para uma política de contenção da pobreza (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Nos documentos citados acima, percebemos a vinculação entre os investimentos na educação básica e o crescimento econômico. O BM determina que uma de suas principais finalidades é formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo trabalho e da economia.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade, sendo, portanto,

uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho (BM, 1995).

Por esse motivo, o Banco decide voltar os investimentos destinados à educação para os chamados insumos, como textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, entre outros, atuando em atividades de pesquisa, assistência técnica e assessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais voltadas para o trabalho.

Neste bojo, o BM preocupa-se com a formação docente, visto que será o professor da educação básica que irá instrumentalizar, por meio de seus conhecimentos, o aluno para desempenhar a sua função com maestria no local de trabalho. Logo, o BM recomenda investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar, em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento, e que seja realizada em um menor tempo para o nível superior e centrada nos aspectos pedagógicos.

Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como às práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o BM recomenda as modalidades de educação a distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Para a educação superior, o BM estabeleceu um conjunto de reformas, na mesma lógica da administração gerencial, diversificando as formas de financiamento e criando instrumentos de avaliação na busca de novos mercados para a venda de produtos e serviços. Nessa direção, Dourado (2002, p. 240) relata o que o Banco Mundial propôs:

- 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
- 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
- 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- 4)

eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

Diante das “sugestões” do BM de maior investimento privado nas Instituições Públicas e do racionamento financeiro, o governo brasileiro passou a reduzir consideravelmente os gastos com o oferecimento e a manutenção da educação superior pública, considerada pelo PDRE como serviço público não Estatal. A proposta era transformar as instituições públicas em instituições públicas não estatais, isto é, prestadoras de serviço de interesse público, mas não necessariamente financiadas pelo Estado.

A forma institucional e jurídica das Instituições Públicas seria de organizações sociais, como fundações de direito privado, em condições de recebimento de recursos públicos e privados. O instrumento jurídico para oferta e financiamento dos serviços oferecidos ao público seria o contrato de gestão, que permite o estabelecimento de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas pelas organizações e mecanismos de avaliação e controle pelo Estado. Dessa forma, os instrumentos jurídicos facilitaram a entrada de instituições privadas financiadas por empresários e multinacionais. Com a entrada dos empresários, houve uma interferência na gestão e na autonomia universitária, pois a partir do momento em que a esfera privada faz financiamento, acha-se no direito de fazer as intervenções que acredita serem necessárias visando ao lucro.

O MEC, que inicialmente apoiou a proposta, posteriormente se posicionou contrário, defendendo um projeto específico que regulamentasse a autonomia das universidades federais. Os movimentos ligados à educação e à comunidade universitária se posicionaram contrariamente à proposta, pois assentava-se na lógica privatista e na desresponsabilização do Estado quanto à manutenção e ao financiamento das atividades das instituições públicas de ensino.

O PDRE, por meio da institucionalização da educação nos serviços não exclusivos do Estado, incentivou a criação de instituições privadas e o racionamento com gastos financeiros das instituições públicas, para o consumo de equipamentos, execução de obras, para contratação de professores, e a realização de concursos públicos para funcionários, aspectos considerados como formas de privatização. A privatização também se dá através da comercialização do conhecimento que é produzido dentro da universidade pública com recurso financeiro público; com o fortalecimento da expansão do ensino privado; e com o repasse de responsabilidade pública para entidade privada destinada a substituir a responsabilidade que o governo se recusa a assumir, como destaca Chaves (2006).

Todavia, a política governista é contraditória, instável e dinâmica própria do sistema assentado no antagonismo entre capital e trabalho. Ao mesmo tempo, em que sucateia as universidades por meio do racionamento de verbas, oferece isenção fiscal às Instituições de Ensino Superior Privadas, favorecendo a expansão destas últimas. Lembrando que as Instituições privadas realizam objetivamente atividades de ensino em que é previsto ganho financeiro, tal como cobrança de mensalidade dos cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, em oposição às práticas universitárias de pesquisa e extensão, que oferecem serviços gratuitos à comunidade, próprios das universidades públicas.

Silva Jr. (2007) relata que a instituição de educação superior tem como pilar histórico de sua existência a produção do conhecimento, a capacidade de reflexão crítica, a formação de cidadãos que possam cumprir com o seu dever profissional de forma ética, que sejam competentes, conscientes, participativos e solidários diante da realidade desigual em que vivemos, vislumbrando a transformação social. Hoje esse papel foi alterado para uma universidade mercadológica, heterônoma, produtiva e flexível, repercutindo negativamente na ampla formação do ser humano, no fazer universitário, no currículo dos cursos de graduação, que hoje tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências que capacitem o aluno para atuar no mercado de trabalho e assim ajudar no desenvolvimento econômico do país.

Para os capitalistas, o desenvolvimento econômico será conseguido através do investimento em “capital humano”, a chamada “Teoria do Capital Humano”, que tem como ideia chave a instrução do trabalhador em busca de qualificação profissional para assegurar melhor inserção, remuneração e produtividade no mercado de trabalho. Valorizando

[...] um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 1995, p.41).

A busca desse acréscimo de instrução e de um melhor salário incentivou a expansão do número de oferta de vagas e de matrículas na educação superior. Houve também o aumento da privatização e da escassez de financiamento, conforme esclarecem Silva Jr. e Sguissard (2009, p.156-157):

[...] o período 1995 – 2005 foi marcado por uma drástica redução dos montantes de financiamento com recursos do tesouro para o conjunto das Ifes [...] nesse período de 11 anos em que ocorreu essa drástica redução de recursos de pessoal, de despesas correntes e de recursos próprios, verifica-se um aumento de 29% nas matrículas de graduação e de 11% de pós-graduação *stricto sensu* e apenas 11,5% de crescimento do corpo docente, tendo como resultado um crescimento da relação professor/aluno de 36%. Isso significa, em outros termos, evidente profunda intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores, também consequência da manutenção crescentemente precária das Ifes.

Os dados de Silva Jr. e Sguissard demonstram que a educação superior, especificamente a pública, cresceu em números de matrículas de graduação e de pós-graduação, o que deveria supor um correspondente aumento financeiro para a contratação de professores e funcionários administrativos, mas não foi isso que ocorreu. O resultado da expansão foi a intensificação e precarização do trabalho docente universitário, pois as tarefas se avolumaram e não houve contratação suficiente de novos professores e nem de funcionários técnico-administrativos compatíveis com a crescente expansão. Além do que, muitas das funções que deveriam ser exercidas por estes foram repassadas para os professores, como a emissão de parecer e preenchimento de planilhas de notas, aumentando com isso as funções docentes e, conseqüentemente, a intensificação do trabalho por meio da compactuação das tarefas num mesmo emprego, gerando um tipo de trabalhador polivalente<sup>32</sup> e multifuncional.

Portanto, podemos depreender que houve uma intensificação do trabalho docente universitário, apoiando-nos no conceito elaborado por Dal Rosso (2008, p.23), de que são “processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”. O autor lembra que qualquer trabalho tem um grau de intensidade, uns com menor grau, outros com maior grau, sobre o trabalhador ou coletivo de trabalhadores e não sobre outros componentes do processo de trabalho que têm capacidade de alterar os resultados. O resultado do processo é proporcional à intensidade do trabalho,

---

<sup>32</sup> Para Dal Rosso (2008, p. 123), a polivalência “[...] não significa apenas aquilo que na aparência insinua como capacidade de realizar diversos trabalhos. Acima disso, polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada. É, pois, produzir mais trabalho e mais valor no mesmo período de tempo. É intensificação do trabalho”.

logo a intensificação aparece quando os resultados, quantitativamente e qualitativamente, são superiores. Para o capitalismo contemporâneo, esta é produtora de crescimento econômico, pois quanto mais se trabalha, mais se obtêm lucro.

O acúmulo de atividades é apontado por Dal Rosso (2008) como uma outra característica do processo de intensificação do trabalho. É o acúmulo em uma mesma pessoa de atividades que antes eram exercidas por mais pessoas, que faz com que um trabalhador desempenhe mais tarefas, no mesmo horário de trabalho. Isso pode acontecer em três casos. No primeiro caso, quando o montante global das tarefas aumenta sem haver o aumento do número de empregados, caso este em que está enquadrado o PARFOR, pois com ele aumentam-se as tarefas dos professores já existentes do quadro funcional da UFPA, sem haver a contratação de novos professores universitários; o segundo caso de intensificação é quando o número de empregados foi reduzido por políticas de contenção de gastos; o terceiro é quando ocorre a saída de pessoal, ou por morte ou por aposentadoria, e não ocorre sua reposição, como acontece frequentemente no setor público e, conseqüentemente, nas universidades federais.

Outro ponto que favorece também o processo de intensificação do trabalho, apontado por Dal Rosso (2008), é o uso das tecnologias de informação e comunicação que produzem mais trabalho. A informatização e os softwares, para o autor, produzem um efeito de controlar o trabalho, de organizar e encadear as tarefas, de modo que desapareçam os tempos mortos, permitem quantificar as tarefas realizadas e avaliar o desempenho, entre outros. O uso das tecnologias de informação e comunicação dissolveu os limites entre a vida profissional e a vida pessoal.

Em pesquisa realizada, Oliveira (2007) relata que hoje o ritmo de trabalho dos professores é maior que o de algum tempo atrás, quando ainda não adotavam-se as Tecnologias da Informação (TIC) em sua prática cotidiana. De acordo com o relato dos professores entrevistados por este autor, percebeu-se que o trabalho está mais comprimido na jornada normal de um dia. Eles têm que desenvolver mais atividades, preparar mais aulas, orientar mais alunos, ler dezenas de e-mails, etc. em um intervalo de tempo que não aumentou nos últimos 30 ou 40 anos. Esses professores têm a sensação de que o dia passa mais rápido e de que suas vidas estão sofrendo um processo crescente de aceleração. Também se sentem pressionados e angustiados diante da imensidão de informações e inovações disponíveis pelas TIC. Nesse sentido, ao serem perguntados sobre seu sentimento quanto à possibilidade de estarem sempre atrasados em relação ao tempo, de estar sempre participando de uma corrida



sem fim na busca de se atualizarem, de se aperfeiçoarem e de se informarem sobre as novidades, alguns demonstraram estar verdadeiramente angustiados.

Para Vieira (2010), as novas exigências de qualificação profissional e outras demandas para a docência, como a sapiência em relação às Tecnologias da Informação, entraram no dia a dia dos professores, criando ansiedades, expectativas e angústias o que resulta também na intensificação do trabalho, pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida dos professores; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo dos professores, e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo. No caso brasileiro, a autora ressalta que é preciso considerar, que em função do acirrado processo de desvalorização salarial, a grande maioria do professorado tem aumentado sua jornada de trabalho na tentativa de melhorar rendimentos que lhes deem minimamente condições de sobrevivência. Esta combinação entre sobrecarga de atribuições e aumento nas horas trabalhadas contribui para o crescente adoecimento dos professores.

As pesquisas de Lessard e Tardif (2005) sinalizam que não houve, nas últimas décadas, aumentos significativos na carga horária de trabalho dos professores da maior parte dos países da OCDE. Daí, depreende-se que o trabalho docente foi alterado, mas foi mais em termos da diminuição dos intervalos destinados ao descanso e ao lazer.

A diminuição dos intervalos destinados ao descanso e ao lazer deve-se ao fato de que os professores da educação superior, devido à grande quantidade de tarefas que devem ser cumpridas em um curto espaço de tempo, não conseguem fazê-las todas na universidade, então levam o trabalho para casa, para o seu ambiente de descanso. Geralmente o docente da educação superior ministra aulas na graduação e pós-graduação, corrige trabalhos e provas, realiza pesquisas, elabora projetos, orienta alunos, redige e publica artigos, organiza e participa de eventos e de grupos de pesquisas, de projetos de extensão, de bancas de defesas, de reuniões de colegiados e congregações, realiza funções burocráticas de gestão, como fazer relatórios, planilhas financeiras, prestação de contas, além da busca constante por novos conhecimentos para acompanhar as mudanças do mundo globalizado.

Os compromissos com a educação continuam depois do expediente. Em casa corrigem provas e fazem os planos de aula. Além disso, o professorado é composto em sua maioria pelo gênero feminino, que tradicionalmente efetua as tarefas domésticas, cuida de filhos e, em alguns casos, ainda trabalha em outras atividades para melhorar a renda familiar. O professorado se vê assim obrigado a ter uma jornada de trabalho bastante alargada em

busca de uma complementação salarial, visto que o salário habitual não satisfaz as necessidades básicas familiares.

Esse rol de atividades inerentes ao trabalhador docente demonstra a diversidade, a flexibilidade e a intensidade do trabalho. Pode-se afirmar que isso é resultado da política de racionamento financeiro para a educação superior, adotada pelas reformas em curso e incentivada pela reestruturação da esfera produtiva.

Para Bosi (2011), a reestruturação produtiva proporcionou também o surgimento da expressão “precarização do trabalho”, que tem relação com um conjunto de mudanças econômicas e sociais no mundo do trabalho, geralmente caracterizado pela piora nas relações de contrato trabalhista, no que se refere ao trabalho disciplinado por contrato, como ausência de direitos trabalhistas e de estabilidade, flexibilidade no tempo do contrato, jornada de trabalho com meio período, remuneração com salário definido pela produtividade individual, direitos trabalhistas sem o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), férias e aviso prévio, entre outros.

Mancebo, Maués e Chaves (2006, p.47) descrevem que o processo de precarização do trabalho docente na educação superior aparece em diversos momentos dentro da universidade, como:

(1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices.

As autoras apresentam quatro características relativas ao processo de precarização do trabalho docente da educação superior. A primeira é referente à contratação de professores. É sabido da grande mídia que há muitos anos as universidades pública federais em geral não

fazem concurso público para professor efetivo, enquanto isso fazem contratação para professores temporários, substitutos que se submetem à regimes de trabalhos intensos e ausência de infraestrutura, tentando realizar uma aula com qualidade. Apesar da ausência de concursos públicos, de melhores salários e condições infraestruturais, a categoria docente não tem se mobilizado para mudar a situação precária em que vive. Hoje na universidade cada professor realiza o seu trabalho individualmente, vai atrás de financiamento em empresas privadas para bancarem os seus projetos de pesquisa, para adquirirem ar condicionados, computador, impressora, data-show, livros, passagens aéreas, para participar de congresso, entre outros bens materiais que deveriam ser subsidiados pelo governo federal e não pela empresa privada, o que traz sofrimento para os docentes, conforme enfatiza o item dois. A terceira característica nos remete à primeira, pois nesta visualizamos também a ausência de contratação de funcionários técnico-administrativos. Portanto, o trabalho que era para ser desenvolvido pelo técnico é desenvolvido pelo professor, sobrecarregando o trabalho ainda mais, pois vai acumular duas tarefas em um mesmo emprego.

A quarta característica refere-se aos processos avaliativos. Os processos avaliativos criam entre os docentes um clima de avaliação e de competição, por exemplo, de quem publica mais artigos em revistas e periódicos recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); de quem tem mais orientandos; q de quem tem mais projetos de pesquisa aprovados; de quem consegue mais recursos financeiros e materiais para o seu projeto de pesquisa, ou seja, os docentes devem ser ao máximo produtivos e competitivos entre si, para que dessa forma possam mensurar e avaliar a quantidade da produção, gerando muitas vezes valores monetários para agregar ao seu salário e ao orçamento da própria instituição. É exercida uma pressão muito grande para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada, que geralmente é de 40 horas, alicerçada, principalmente, na ideia de que os docentes deveriam ser mais produtivos. Essa dinâmica tem representado uma rotina do trabalho docente universitário (BOSI, 2011).

Frente à ideia de que devem ser mais produtivos, os docentes estão procurando incentivos financeiros em empresas privadas, com o direcionamento empreendedor da ciência, tecnologia e pesquisa científica. Sem garantias, com estabilidade e assistência à saúde ameaçada, submetidos cada vez mais a avaliações e condições de trabalho quase sempre desfavoráveis e depreciativas, os professores precisam ser também empreendedores de si, criando condições de sobrevivência com soluções dentro e fora da profissão.

Diante do fato, Silva Jr. (2007) relata que os docentes adquiriram o espírito empreendedor, pois os que não têm recursos para desenvolver um bom projeto de pesquisa ou aqueles que dispõem de recursos, mas querem muito mais, ou aqueles que não têm o reconhecimento salarial compatível com o que trabalham, estão procurando outras formas de acréscimo financeiro ao seu salário e/ou de melhorar as condições de trabalho, via pesquisa científica, venda de serviços e de resultados de pesquisa, consultorias, cursos de especialização pagos, entre outros, o que significa perda de autonomia e conseqüente desvalorização e desqualificação do magistério, afetando a escola, a universidade e seus alunos.

Pelo exposto percebemos uma reorganização da lógica do sistema universitário e do trabalho docente induzida pelo ideário neoliberal que presidiu a reforma do Estado no Brasil, na década de 1990. Nessa ótica, intensificam-se, no campo da educação superior, políticas de diversificação e diferenciação institucional, que priorizam o processo de expansão do acesso à educação superior predominantemente privado.

É importante ressaltar, no entanto, que as políticas de expansão do setor privado de educação têm início ainda na década de 1970, com os governos da ditadura militar, como mostraremos a seguir.

### **1.3 A Política de Expansão da Educação Superior Brasileira nos governos militares de 1964 a 1984**

Nos anos de 1960, com o crescimento demográfico, a urbanização, a mudança nos padrões de ascensão social da classe média, o aumento no número de formados no ensino médio e a insuficiência na oferta de vagas na educação superior fizeram com que houvesse um clamor da sociedade pela expansão deste nível de ensino (CARVALHO, 2005).

Nesse sentido, o regime militar valorizou a expansão da educação superior, pois a associava com o ingresso de um trabalhador qualificado e capacitado no mercado de trabalho que, conseqüentemente fomentaria a economia do Brasil. Para os neoliberais, a educação aparece como questão central e indispensável para o crescimento econômico do país. Os índices positivos da educação são proporcionais ao crescimento econômico (CARVALHO, 2005).

Contudo, devido às dificuldades de financiamento enfrentadas pela economia brasileira, a única saída apontada pelo Estado era que ele mesmo fosse desonerado deste gasto social, repassando a expansão da educação superior para o setor privado (CARVALHO,

2005). Nesta época, assim como hoje, o Estado não priorizava investimentos profundos nos setores sociais e sim a obtenção do lucro e da acumulação do capital

O processo de privatização da educação superior brasileira teve início por meio dos militares, estes, por possuírem afinidades ideológicas com os grupos que defendiam o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/61), de orientação privatista, permitiram que os empresários da educação ocupassem cargos nos Conselhos de Educação, em nível federal e estadual, defendendo seus interesses próprios e não o da coletividade, recebendo subsídios públicos para o estabelecimento de ensino privado (CUNHA, 1989).

Na década de 70, ocorreu a expansão de matrículas na educação superior sob o predomínio da iniciativa privada. O movimento privatista ganhou impulso, sobretudo pelo surgimento de incentivos e subvenções às faculdades e universidades privadas e pela implantação de fundações educacionais, sendo operacionalizadas sob duas formas:

[...] a direta, pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o Estado desobrigar-se, do ponto de vista econômico financeiro, da manutenção do Ensino Superior e aumentar seu poder de intervenção (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.183).

Com o incentivo e subvenções às faculdades e universidades privadas e com a implantação de fundações de direito público ou privado, a expansão da educação superior foi se difundindo. O complicador deste processo é a expansão do setor privado em detrimento ao público, conforme mostra a tabela 01:

**Tabela 01. Matrículas nos cursos de graduação presenciais por esfera administrativa. Brasil 1964 e 1984.**

Ano	Total	Matrículas Públicas		Matrículas Privadas	
		Total	%	Total	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1
Δ 1964-1984 %	882,9	552,3	-	1.412,5	-

Fonte: Sguissardi (2008) – Adaptada.

Dos dados expostos na tabela 01, depreendemos que no início do período militar ainda predominavam as matrículas em IES públicas, à razão de 61,6% contra 38,4% do contingente de estudantes nas IES privadas. Se formos comparar com um ano antecedente do término do período militar, verificamos que há uma inversão e as matrículas nos cursos de

graduação presenciais passam a se concentrar na IES privadas, à razão de 59,1 contra 40,9 de estudantes matriculados nas IES públicas.

Os dados confirmam o processo de expansão das matrículas no ensino superior privado, promovido por governos militares que buscavam atender às pressões das camadas médias da população brasileira, sem que o Estado precisasse investir mais recursos nesse nível de ensino. Para tanto, as instituições privadas procuraram se organizar por meio de associações, entidades e com indicações de pessoas influentes no legislativo e no Conselho Nacional de Educação.

O processo de expansão das IES privadas foi acentuada com a adoção do mecanismo de renúncia fiscal, que se tornou um fator central no financiamento da educação superior privada, por meio da redução do impacto sobre custos e despesas inerentes à prestação de serviços.

A renúncia fiscal e filantrópica adotada a partir da década de 1970 trouxe imunidade do Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), do Imposto sobre serviços de qualquer natureza (ISS), Isenção da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS), dentre outros impostos que estimularam o crescimento acelerado da receita operacional bruta das instituições particulares de educação superior permitindo desde modo expandir a infraestrutura predial destas, já que não havia ônus tributário sobre a prestação de serviços. Nesse instante, as IES privadas crescem aceleradamente devido às renúncias fiscais oferecidas pelo governo da época, que criaram leis, decretos, portarias para ratificar suas decisões, tal como a efetivação da:

Lei nº. 5.172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, [...] que determinava que não haveria incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Em outras palavras, os estabelecimentos privados gozaram do privilégio, desde a sua criação, de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida (CARVALHO, 2005, p.4).

A autora relata que, com a queda na demanda por ensino superior, provocada pelos efeitos da recessão econômica dos anos de 1980, a renúncia fiscal amenizou os impactos da inadimplência, do desemprego e da queda dos salários sobre os estabelecimentos privados, permitindo a continuidade da atividade educacional e evitando muitas falências no setor.

Até 1996, praticamente todos os estabelecimentos privados de educação usufruíram imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. Contudo, o artigo 20 da LDB nº 9394/96 promoveu formalmente a diferenciação institucional entre as

instituições privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). As primeiras deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto que as segundas permaneceram imunes ou isentas à incidência tributária (CARVALHO, 2005).

Com a ausência da renúncia fiscal e a redução de investimentos financeiros por parte do governo, as universidades privadas tiveram os seus orçamentos diminuídos. Soma-se a isso, o baixo crescimento econômico do país, o desemprego e a pobreza, o que resultou no pequeno poder aquisitivo da população em permanecer pagando as mensalidades dos cursos. Como consequência ocorreu o aumento de vagas ociosas e a inadimplências dessas IES privadas, fato este confirmado por Segenreich e Castanheira (2009, p.7) que relatam que a “queda” no ritmo da expansão refere-se à incapacidade de parte da população de arcar com o financiamento de sua educação superior.

Diante disso, percebemos que o modelo de expansão do ensino superior, centrado na iniciativa privada, encontrou limites que comprometeram a própria sustentabilidade da oferta, tendo em vista a capacidade de demanda da sociedade. Neste sentido, apenas a ampliação da oferta de vagas não se constitui em condição suficiente para assegurar a democratização do acesso à formação em nível superior.

Com a mudança legislativa então ocorrida com a LDB, foi permitido ampliar a arrecadação da União e dos municípios, aumentando-se os custos operacionais das IES privadas, que ficaram impossibilitadas de crescer. Contudo, foram e estão sendo criadas desde então formas de mediação com elaboração de leis, decretos, portarias, programas que visam à manutenção da expansão da educação superior, principalmente privada, tais como apontadas por Chaves (2008): liberalização de serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, bolsas de estudos para alunos carentes via programa do crédito educativo, empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Dentre estas, outras formas de estímulo, foram criadas para salvaguardar a expansão da educação superior privada, sem abalar os interesses financeiros dos empresários educacionais. Dessa forma, a privatização da educação superior torna-se parte essencial da reforma do Estado e da universidade, como demonstraremos nos governos Fernando Henrique e Lula da Silva.

#### 1.4 Políticas de Expansão da Educação Superior e o trabalho docente nos governos Fernando Henrique Cardoso

Mancebo (2009, p.16) relata que FHC deu continuidade à expansão da educação superior privada, pois foi a partir da década de 1990 que os neoliberais recomendaram a retirada do Estado do “[...] protagonismo na implementação da educação (inclusive a superior) como bem público e direito de cidadania”. Logo, o Estado se ausenta da responsabilidade do incentivo, da manutenção e do apoio dos setores considerados primordiais para o desenvolvimento de um país, como educação e saúde, transferindo para a iniciativa privada o gerenciamento destas.

Houve resistência contra a expansão da educação superior promovida com a iniciativa privada no governo de FHC. Tal resistência foi evidenciada em movimentos de associações de representação dos atores educacionais (ANDES, ANPEd, ANFOPE, ANDIFES, etc.), que contestaram o discurso do governo de que a reforma significava um bem ao ensino superior, na medida em que representava mais modernização, racionalidade e produtividade nas instituições, particularmente públicas, responsabilizadas pela gestão ineficiente dos recursos, que seriam, segundo o governo, suficientes; entretanto, eram geridos inadequadamente. O governo em questão propalava a inequívoca melhoria nos indicadores de acesso, ressaltando que estava em curso um processo acelerado de expansão do ensino de graduação, marca irrefutável do processo de democratização do ensino superior.

A tabela 02 a seguir, mostra o crescimento das IES privadas em relação à matrícula em cursos de graduação presenciais.

**Tabela 02- Matrículas nos cursos de graduação presencial por esfera administrativa – Brasil, 1995-2002.**

Ano	Total	Matrículas Públicas		Matrículas Privadas	
		Total	%	Total	%
1995	1.759.703	700.540	39,8%	1.059.163	60,2%
2002	3.479.913	1.051.655	30,2%	2.428.258	69,8%
Δ 1995-2002	97,7	50,1	-	129,3	-
%					

Fonte: Mancebo (2009), adaptada pela autora.

Os dados acima confirmam a política adotada pelo governo Fernando Henrique de fortalecimento do ensino superior privado. De 1995 a 2002 o crescimento das matrículas no setor privado foi de 129,3% enquanto no setor público ficou em 50,1%. No ano de 1995, o setor público era responsável por 39,8% de alunos matriculados em cursos de graduação presencial, passando em 2002 para 30,2%. Já o setor privado, em 1995, tinha 1.059.163



alunos matriculados, o que representa 60,2% e, em 2002, cresceu para 2.428.258, ou seja, as IES privadas passaram a ser responsáveis por 69,8% dos alunos matriculados em cursos de graduação presencial. Os dados mostram o intenso processo de privatização promovido pelo governo FHC.

A síntese do processo expansionista das IES privadas foi materializada na aprovação de legislações e regulamentações em consonância com os setores privatistas, como exemplo as Leis nº 9.288/96 e nº 10.207/2001, que tratam do Programa de Crédito Educativo, regulamentando o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispondo a renegociação de dívidas no âmbito do Programa.

Segundo o governo, o crédito educativo foi criado para viabilizar o acesso de alunos universitários de menor poder aquisitivo à educação superior. Parte dos recursos do programa é oriundo do Ministério da Educação, que delegou à Caixa Econômica Federal a execução das normas operacionais e creditícias. Neste sentido, a Caixa Econômica Federal deposita o valor da mensalidade na conta das IES privadas participantes do programa. É válido lembrar que os contratos de financiamento de crédito educativo são acordados entre os estudantes e a Caixa Econômica Federal<sup>33</sup>.

Aos moldes das leis citadas acima, o governo cria a Medida Provisória nº 1.827/99, que institui o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), com as mesmas fontes de recursos orçamentários do MEC. A Medida Provisória não só mantém como também estimula a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas.

Com o estímulo à recuperação e ampliação de infraestrutura física das IES privadas, foi incentivado, além da diversificação financeira, a diversificação institucional, ou seja, a separação entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão e as instituições de ensino. O Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, estabelece que o Sistema Federal de Ensino é composto por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Implementa a diversificação das IES e desmonta, na prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que esta indissociabilidade é exigida apenas para as universidades. O conteúdo do Decreto foi estimulado pelo Banco Mundial, que atribuiu a crise da educação superior ao modelo de universidade de pesquisa, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, que seria muito caro, daí a

---

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/creditoeducativo.htm> Acesso em: 10 de Setembro de 2011.

necessidade de se estabelecer a dualidade institucional: universidade de ensino e universidade de pesquisa.

O Decreto estimulou a diversificação institucional no período do governo FHC, como pode ser evidenciado nos dados expostos na tabela 03 a seguir:

**Tabela 03: Número de Instituições de ensino superior por organização acadêmica. Brasil, 1995-2002.**

Ano	Universidade			Instituições Isoladas*			Total
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	
1995	135	72	63	759	138	621	894
2002	162	78	84	1475	117	1358	1637
$\Delta$ 1995-2002 (%)	20,0	8,3	33,3	94,3	-15,2	118,7	83,1

Fonte: INEP (1995, 2002).

\*Foram incluídas as Faculdades, Institutos, Centros Universitários e outras IES Isoladas.

Os dados apresentados na tabela 03 mostram a expansão do modelo de organização acadêmica do tipo isolado, cuja concentração se dá no setor privado. No período de 1995 a 2002, o número de universidades no setor privado cresceu 33,3%, enquanto que nas demais instituições teve uma expansão em 118,7%. Já no setor público, observa-se que a predominância é do modelo de organização universitária que privilegia o ensino, a pesquisa e extensão e que registrou, no período de 1995 a 2002, 8,3% universidades no setor público, contra o crescimento negativo de -15,2% instituições isoladas públicas.

Com a diversificação das instituições e dos serviços, as universidades repensam os sistemas, especialmente no que diz respeito à estruturação de um modelo único que associa ensino-pesquisa-extensão. Na reforma do governo Fernando Henrique Cardoso, entendeu-se que o modelo único havia se esgotado e seria incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial, pois era inerte e inflexível às demandas, às exigências e aos desafios atuais. Para aquele governo, era necessário flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira que possibilitasse surgir outras estruturas institucionais e organizacionais, e que as instituições existentes, em especial as universidades, pudessem repensar sua identidade e desenvolver competências mediante a associação com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho (BRASIL, MEC, 1996).

O modelo único é considerado pelo governo oneroso para os cofres públicos e inadequado para os países em desenvolvimento. Logo, deve-se adotar o modelo norte americano que fragmenta o ensino, pesquisa e extensão, privilegiando apenas o ensino, baseando-se em uma concepção pragmática de racionalizar e fragmentar ensino e pesquisa,

submetendo a organização do conhecimento aos interesses comerciais, industriais e estatais. Contudo, Severino (2009) argumenta a favor do modelo único tradicional das universidades europeias (Humboldt), com a articulação ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos que a oferta única de “ensino” é prejudicial para a formação do cidadão, pois a pesquisa permite ao discente fazer as análises com a realidade, ampliar os conhecimentos, novas descobertas científicas que podem ajudar a humanidade.

A diversificação institucional vem como alternativa que o governo se valeu para a criação de vários formatos de IES, usando o princípio da racionalidade financeira com baixos custos para implementação e manutenção de instituições que priorizam exclusivamente o ensino. As IES que estão surgindo se caracterizam como instituições ligadas ao ensino de caráter instrumental e técnico, portanto, não privilegiam a pesquisa, apenas o ensino tradicional e as exigências de se formar um trabalhador multifuncional e polivalente para atuar de forma produtiva no mercado de trabalho.

Outra proposta do Banco Mundial para a educação superior foi a introdução do princípio da racionalidade e da produtividade na implementação e manutenção da IES, que teve rebatimento também em outros eixos da organização universitária, dentre eles a avaliação.

A Lei nº 9.131/1995, que regulamentou os procedimentos de avaliação, no ensino superior, instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), que tornou obrigatória a realização de exames para os alunos em fase de conclusão do ensino de graduação como componente curricular, devendo constar seu resultado no histórico escolar do estudante. A lógica meritocrática do exame foi objeto de críticas de distintos segmentos ligados à educação, e acabou se mostrando ineficiente no seu propósito declarado, que era o de melhorar as condições de ensino nos cursos com avaliação negativa.

Posteriormente, foi aperfeiçoado o sistema produtivista de avaliação e essa política passou a deliberar e controlar a educação como todo, em especial a educação superior, propondo avaliar as instituições, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos alunos no início e no final dos seus cursos, em busca do controle da qualidade e eficácia dos serviços educacionais, além de criar um clima de competição entre as instituições para o alcance do melhor posicionamento no *ranking* das avaliações.

Conforme a avaliação e posicionamento no *ranking* da menor e maior nota, as instituições estão fadadas aos desdobramentos que incluem desde restrições orçamentárias até os limites para condução de procedimentos administrativos, como autorização para abertura

de novos cursos. Portanto, o *ranking* incentiva e consolida a diversificação e diferenciação das instituições avaliadas por meio de nota. Para Dias Sobrinho (2003), a reorganização da educação superior tem como objetivo racionalizar e organizar este nível de ensino para torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo.

A política de avaliação não se restringiu apenas a avaliar as instituições de ensino e o desempenho dos alunos. A política se estendeu para avaliar também o desempenho dos docentes da educação superior federal através da Lei nº 9.678/98 que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no magistério superior (GED). Esta gratificação está na lógica produtivista e meritocrática da política do MEC para avaliação do trabalho docente. A GED se utiliza do Relatório Anual do Docente (RADOC) que se constituiu como referência básica para os processos de avaliação docente, pois registra todas as atividades executadas, informando quantitativamente a produtividade docente.

A GED teve como objetivo, segundo documento, incentivar a produtividade acadêmica entre os docentes da educação superior federal, avaliando a pontuação individual que seria contabilizada a partir da quantidade de atividades realizadas no ensino, ou seja, quanto mais atividades eram desenvolvidas em sala de aula, mais o professor seria premiado pela sua alta produtividade, articulando avaliação com gratificação salarial, dividida da seguinte maneira:

Os valores da gratificação correspondem à pontuação obtida pelos docentes, de acordo com o regime de trabalho (20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva), a categoria (auxiliar, assistente, adjunto ou titular) e a titulação (graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado). A pontuação atribuída pela GED, com base na avaliação das atividades docentes, privilegia o ensino através de maior pontuação da hora-aula semanal. São 10 pontos por hora aula. Dos 140 pontos possíveis, 120 podem ser adquiridos como parte da avaliação quantitativa, ou seja, através da totalização de horas-aula [...] Por outro lado, atualmente cada docente empenha-se em adequar as atividades acadêmicas aos itens mais pontuados pela GED. A aula tornou-se o objeto mais significativo dessa adequação, sacrificando-se atividades de pesquisa, de extensão e administração. Em geral observa-se que o docente prefere dar aulas para atingir maior pontuação (AMARAL, 2003, p.65-66).

Conforme esclarece Amaral no excerto acima, a GED desconsiderava as atividades de pesquisa e extensão. Sua intenção não era a de melhorar a educação com qualidade, prezando pelas atividades desenvolvidas pelo professor e a aprendizagem do aluno. Seu real objetivo era a intervenção do Estado na fomentação de uma nova lógica de controle da produtividade docente nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), propiciando

o “ranqueamento” e o incentivo à competitividade e ao individualismo, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário.

Raggio Luiz (2006) relata que com a GED o professor intensifica ainda mais o seu trabalho. A intensificação se apresenta como resultado das exigências dos órgãos reguladores, que, ao definirem normatizações de avaliação, tendem a medir a produtividade qualitativamente, criando uma competição que ranqueia não só os pesquisadores como também as instituições de pesquisa.

Além de notar que com a implantação da GED o trabalho docente se intensificou, Chaves (2008) constata que no período de vigência desta as matrículas da IFES cresceram “44,1%”. Portanto, houve uma expansão na matrícula que foi acompanhada pela intensificação do trabalho docente, “que foi obrigado a aumentar sua carga de trabalho nas atividades de ensino para fazer jus ao reajuste no salário final”, como demonstra a citação:

Na prática essa gratificação significou uma estrondosa intensificação do trabalho docente facilmente visualizada no aumento do número de alunos em relação aos docentes que passou de 7,6 em 1997 (ano anterior a implantação da GED), para 11,4 aluno por cada professor em 2004, devido ao fato de que, com a GED, também foi aumentada a quantidade de aulas para cada professor. É possível observar também que mesmo com a significativa redução das funções docentes em 1998 (-11,45%), ocorreu um aumento na relação aluno/ professor nesse mesmo ano, passando de 7,6 (1997) para 8,6 (1998). Observa-se, ainda [...] que após a extinção do caráter produtivista da GED, nos anos 2005 e 2006 ocorreu uma redução drástica nessa relação de 11,4 em 2004, para 10,8 aluno por docente em 2006 (CHAVES, 2008, p.10–11).

Diante dos dados apresentados, percebe-se que é proporcional a expansão das matrículas da educação superior e a intensificação do trabalho docente, pois tal expansão aumentou a quantidade de alunos atendidos e a quantidade de aulas para cada professor. Quanto mais turmas e mais alunos forem atendidos, maior é o desgaste emocional e físico desse professor, que se submete a processos intensificatórios visando a um acréscimo financeiro a mais.

Dal Rosso (2008) conta que, até 1999, os professores eram remunerados pelo governo federal, sem que para isso os resultados, medidos em horas aula lecionadas, trabalhos escritos, pesquisas realizadas, extensão universitária desenvolvida ou quaisquer outras formas de avaliação, fossem estabelecidos como critérios de salário. Durante a greve de 1999, um reajuste de salários foi conferido pelo governo federal, atrelando o montante da gratificação a

um número mínimo de horas-aula, era a GED. Tal exigência conduziu a um número efetivo do número de horas-aula oferecidas pelas universidades. Com a GED o incentivo monetário foi empregado para obter mais do trabalho docente.

Para Catani e Oliveira (1999), o princípio do valor de uso da produção acadêmica entra em choque com o princípio do valor de troca das mercadorias acadêmicas, gerando a rudimentar economia de mercado: a produção visando o ganho. O ganho adicional ou compensatório passa a reconstituir as relações acadêmicas, concretizadas pela ideia de que o trabalho docente deva encontrar o seu valor no desempenho individual no mercado acadêmico. O aumento da produtividade passa a depender, em grande parte, do esforço do próprio docente. Do mesmo modo, a universidade está sendo levada a buscar maior eficiência e produtividade, através da reorganização e intensificação do trabalho.

As alterações na organização do trabalho por intermédio da GED introduziram um modelo racional de organização, em que o professor perde o controle sobre o seu próprio processo de trabalho, que passa a sofrer a ingerência do Estado, o que trás como consequência a perda da autonomia e a desqualificação, aliadas ao baixo salário da categoria (CHAVES, 2008).

A permanência da gratificação como a GED poderia, na opinião de Amaral (2010) ter consequências negativas para a interação das instituições com a sociedade, por estas serem levadas a atuar burocraticamente, apenas com o objetivo de somar pontos numa tabela que resultaria em parcela salarial do professor, promovendo uma crescente despreocupação com a qualidade e com o papel social e cultural da educação superior.

Chaves (2008) ressalta que, mesmo com a transformação da GED em gratificação fixa no ano de 2004, o modelo de avaliação por pontuação foi mantido pelas IFES (ainda que com a resistência do movimento organizado), por meio de outros mecanismos, tais como: concessão de bolsistas de iniciação científica para pesquisadores, progressão funcional na carreira docente, titulação, dentre outros.

Assim, o docente das universidades públicas, buscando atender às normatizações de avaliação e não querendo ser protagonista de uma avaliação negativa pessoal ou institucional, acaba se submetendo ao acúmulo de atividades que compromete sua produção acadêmica e seu fazer científico. Tudo isso agravado pelo fato de que é ele responsabilizado individualmente por seus sucessos e fracassos profissionais, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, logo, fica à mercê dos resultados da avaliação oficial para ter a sua competência comprovada e seu trabalho reconhecido.

Dessa forma, o professor da universidade irá aumentar a sua carga horária de trabalho, em busca de um acréscimo financeiro e do reconhecimento como um bom profissional. Acaba se submetendo a processos desumanos de trabalho, extrapolando os limites emocionais e físicos que a condição humana pode suportar.

Neste processo muitos professores negam a si mesmo, a sua família, a preservação da qualidade no trabalho desenvolvido, para obter todo o tipo de financiamento proporcionado pelo Estado, extrapolando a fronteira entre o racional e politicamente aceitável; não fazem uma reflexão sobre o seu trabalho e a sua vida e não têm consciência de que a complementação financeira é uma ideologia pautada no pragmatismo e no economicismo gerados pelas reformas que tornaram o trabalho cada vez mais à mercê da interferência do Estado. Silva Jr, diz que se põe nesse momento a questão da alienação, pois tornou-se normal trabalhar demais, e não ter tempo para o lazer, para a família.

O quadro exposto acima também é encontrado no governo Lula, que criou políticas para a expansão no número de vagas nas IFES, sem promover o aumento do número de professores e dos recursos financeiros aportados às instituições para o pagamento da manutenção e dos investimentos institucionais que trouxeram implicações para o trabalho docente universitário. É o que veremos na próxima seção.

### **1.5 Políticas Públicas de Expansão da Educação Superior e o trabalho docente nos governos Luís Inácio Lula da Silva.**

Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), e o vice-presidente José Alencar, filiado ao Partido Liberal (PL), assumem a Presidência da República Federativa do Brasil.

Esta era a quarta candidatura de Lula à presidência, depois de três disputas, respectivamente: uma com Fernando Collor de Melo e duas com o Fernando Henrique Cardoso. Diante das três derrotas, Lula juntamente com os dirigentes do Partido dos Trabalhadores percebeu que para se eleger era necessário mudar a estratégia política e de marketing até então adotada. Foi nesse momento que, segundo Lima (2007, p.108), houve transformações substanciais visando à vitória, dentre elas:

As tendências hegemônicas no interior do partido inverteram as prioridades: o eixo central passou a ser a ocupação do poder e não a organização dos trabalhadores. Neste sentido, iniciou-se um processo de reordenamentos

internos que atravessaria a década de 1990, pautado em três eixos políticos fundamentais: mudanças no programa partidário, mudanças na organização e estrutura interna do partido e estabelecimento de alianças com diversas frações da burguesia brasileira. Este processo de social-democratização aparece (i) nas administrações petistas de vários governos e municípios, nas quais o lema “trabalhador vota em trabalhador” é substituído pelo lema “o modo petista de governar”; (ii) na alteração na composição do partido, que passa a contar com um número cada vez maior de funcionários contratados que substituem a militância de base e, inclusive com a atuação de marqueteiros políticos que apresentariam a imagem do “New PT”, descaracteriza dos seus vínculos classistas; [...] (iii) na eliminação dos referências ao socialismo e às lutas antiimperialistas como princípios e objetivos do partido, substituídas pela tentativa de conciliação dos inconciliáveis interesses de classe [...]

Além da mudança estrutural do partido conforme demonstra o excerto acima, houve mudança na imagem do candidato, e Lula juntamente com os seus aliados elaborou vários acordos tranquilizando os organismos internacionais de que iria honrar com a dívida externa e também prometeu a população democracia, justiça social, reforma agrária, reforma política, reforma trabalhista, reforma previdenciária, estabilidade econômica, novo contrato entre Estado, setores privados e sociedade civil (voluntariado, ONGs, movimentos sociais e sindicatos). Um dos instrumentos para tranquilizar o mercado internacional foi a elaboração da Carta ao Povo Brasileiro, que redefiniria a aliança com o capital internacional sem alterar a essência neoliberal, dando continuidade ao programa econômico balizado por disciplina fiscal e melhoria dos indicadores do superávit primário, como medida para garantir o pagamento da dívida externa.

Durante a campanha eleitoral de 2002, Lula indicava que o seu governo não seria de ruptura com o quadro político-ideológico consolidado na gestão do presidente anterior e sim de transição para um padrão que, supostamente, congregasse os interesses da massa popular, de um lado, e, de outro, preservasse os interesses da burguesia nacional e internacional, reafirmando o compromisso de honrar os acordos mantidos com os organismos multilaterais. Isso significava a condução da política econômica e social sobre os mesmos pilares do governo de FHC.

Nesse sentido, Riscal (2006) relata que Lula seguiu as mesmas políticas implementadas pelo seu antecessor e suas propostas foram mais bem aceitas do que as de FHC, acredita-se ser devido aos muitos anos de luta ao lado dos trabalhadores, que se sentiam contemplados e representados socialmente. Todavia, verificamos que o governo Lula, apesar do grande aprovação popular, não beneficiava com políticas públicas estruturais de base a



população a qual o elegeu. As políticas sociais que foram implementadas eram de cunho compensatório para conter a pobreza e não para alterar o quadro de produção e distribuição de riquezas.

O objetivo do governo Lula, na visão da mesma autora, não é a igualdade das rendas, mas a expansão do acesso, por parte das pessoas de baixa renda, aos cuidados da saúde, à educação, ao emprego e a direitos de posse da terra. Não se trata de uma política redistributiva, mas de incentivar a elaboração de políticas que corrijam as desigualdades de oportunidade, oferecendo chances econômicas e políticas iguais, com a finalidade de aumentar a eficiência econômica.

No campo da educação, as propostas não foram diferentes, pois as normas e programas montados no governo anterior. O governo Lula criou o Programa intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, em 2002, que congregou propostas e metas para a educação. Para o ensino superior, em particular, o documento apresentou 25 propostas, cujo eixo central se relacionava à expansão da oferta. Contudo a expansão da oferta de vagas e de matrículas foi direcionada para ao setor privado, como pode ser observado na tabela a seguir:

**Tabela 04. Matrículas nos cursos de graduação, presencial e a distância, por esfera administrativa. Brasil, 2003- 2010.**

Ano	Matrículas Públicas			Matrículas Privadas	
	Total	Total	%	Total	%
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1
2010	5.449.120	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2
Δ 2003-2010	38,41	24,27	-	44,43	-
%					

Fonte: INEP (2003, 2010).

Diante dos dados expostos, em que as matrículas das universidades públicas em 2003 são de 29,9% e as matrículas das universidades privadas são de 70,1% e em 2010 as matrículas das universidades públicas são 26,8% e as matrículas das universidades privadas são 73,2 %, percebemos que o incentivo à criação de universidades privadas é bem maior, comparando-se o setor público e o privado. Desse modo, depreende-se que a reforma universitária se expressa no fortalecimento dos conceitos de racionalidade, competitividade e eficiência, conformados aos moldes da iniciativa privada, cuja lógica incide em maior expansão com menor custo.

Dando continuidade à reforma privatista da educação superior, o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) aprovou os seguintes instrumentos legais:

Decreto 4.914, de 11/12/2003 (dispõe sobre os centros universitários alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001); Lei nº 10.861, de 14/04/2004 (que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES); Lei nº 10.973, de 2/12/2004 (que dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica); Lei nº 11.079, de 30/12/2004 (que institui a Parceria Público Privada - PPP); o Decreto Presidencial nº 5.225, de 1/10/2004 (que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs à categoria de Instituições de Ensino Superior); o Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI); o Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 (que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das IFES); o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005 (que regulamenta a educação à distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro); e mais recentemente o Decreto nº 5.773, de 9/05/2006 (que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior) e o Projeto de Lei nº 7.200/06, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, em junho de 2006, que estabelece nova regulamentação para a educação superior brasileira (CHAVES, LIMA, MEDEIROS, sem ano, p. 5)

Os instrumentos legais citados ratificam a diversificação institucional, uma tendência que teve início em 1990 com a LDB, nos artigos de 43º a 57º, que apontam para a diferenciação e flexibilização da oferta deste nível de ensino.

Portanto, a diversificação institucional foi incentivada dentro da política de expansão da educação superior, principalmente a privada, com a conveniência do governo Lula, através do arcabouço jurídico que criou durante os seus dois mandatos por meio da liberalização e desregulamentação. Dentre essas liberalizações e desregulamentações, podemos citar o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Como forma de garantir o lucro das IES privadas, transferindo os recursos públicos para instituições privadas, cria-se no governo Lula o PROUNI, por meio da Lei nº. 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.

O PROUNI veio para “reparar” um atraso de 16 anos na concessão de isenção fiscal, constitucionalmente garantida às Instituições de Educação Superior Privadas. Contudo, pela ausência de regulamentação pelo Poder Público, estas concediam bolsas segundo critérios e condições que lhes fossem convenientes.

O PROUNI proporciona bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior, que cursaram o ensino médio em escolas públicas, a professores da rede pública de ensino fundamental sem diploma de nível superior, e também a estudantes negros, pardos e indígenas, que ingressarem no ensino superior privado. Além desses critérios, é utilizada a nota do Exame Nacional do Ensino Médio.

As IES que assinarem o termo de adesão ao Programa são beneficiadas com a isenção fiscal, independentemente da ocupação das vagas ofertadas, pois o compromisso se

refere apenas à oferta de vagas e não à sua efetiva ocupação. As instituições participantes podem receber financiamento proveniente do FIES, para complementação das bolsas. Constatou-se, dessa forma, que há expressivos ganhos para as instituições privadas, pois os cofres públicos financiam diretamente (financiamento estudantil) e indiretamente (isenção fiscal) a manutenção e à expansão das IES privadas, no país.

Lula, ao estabelecer o PROUNI, logo no início do primeiro mandato, deixou explícita a posição governamental que dirigia recursos públicos para a iniciativa privada, ficando claro no programa de governo “Uma escola do tamanho do Brasil”, além desta ação, seria também necessário elevar os gastos públicos em educação.

O PROUNI desde a sua implementação vem recebendo diversas críticas por parte de movimentos ligados à universidade pública, pois é considerado como alternativa de que o Governo se valeu para preencher vagas ociosas, sem ampliar diretamente o volume de gastos federais, e também como alternativa para resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades e da incapacidade dos alunos de arcarem com os custos.

Constatou-se também um baixo percentual de ocupação de vagas nos cursos considerados prioritários pelo MEC. Apesar disso, a renúncia fiscal continua sendo concedida às IES privadas. Outro aspecto, igualmente preocupante, é a participação de cursos nunca avaliados pelo MEC.

Diante desse quadro, há uma potencial exposição de alunos a cursos de baixa qualidade. Portanto, pode-se inferir que o Programa não tem sido objeto de controle rigoroso pelo poder público, na medida em que as principais informações são enviadas pelas próprias IES privadas credenciadas, abrindo lacuna para distorções de dados. A supervisão *in loco* nessas instituições é inexistente.

O cerne da discussão do programa diz respeito à não destinação dos recursos para o fortalecimento das instituições públicas que poderiam ampliar significativamente as vagas na graduação, pautadas por critérios mais consistentes de qualidade.

Além do PROUNI, o governo Lula cria ainda mais dois programas expressivos para promover a expansão da educação superior: o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (DANTAS e SOUSA JUNIOR, 2009).

O Ministério da Educação em 2005, através do Decreto nº 5.800/2006, que institui a UAB, que se constitui em uma rede de Educação a Distância (EaD), voltada principalmente

para a oferta de cursos de primeira licenciatura e para a formação de professores da educação básica e de dirigentes, gestores e demais trabalhadores da Educação Básica.

A UAB se materializa por meio de parcerias entre União, Estados e Municípios, com gerenciamento do MEC, que provê os recursos financeiros através do FNDE para o pagamento de professores. Contudo o MEC não prevê recursos para ampliar a infraestrutura e nem aumentar o quadro de funcionários, aproveitando a infra estrutura e os recursos já existentes nas instituições por meio de convênios. As instituições públicas de ensino superior são parceiras na promoção da formação dos alunos.

O Ensino a Distância se expande após o documento do BM, intitulado *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, ratificando as indicações para o uso da EaD como forma alternativa de expansão da educação superior, e ganha força no Brasil com a aprovação da LDB nº 9394/96 e a efetivação, em 2002, com o credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos nesta modalidade, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais e parceiras com universidades norte-americanas e europeias com vistas a garantir a validação de diplomas e certificados, no território nacional (DOURADO, 2008).

O arcabouço jurídico do programa é composto por um conjunto de atos normativos, em especial pelo Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta a educação a distância, no país, e pelo Decreto nº 5.800/2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil. A institucionalização da educação a distância é apresentada como necessária para redução das distorções regionais no acesso ao ensino de graduação. No discurso governamental, a UAB é um instrumento de democratização desse nível de ensino para as regiões mais remotas do país.

Os dados a seguir expostos mostram a expansão da EaD na tabela 05:

**Tabela 05. Matrículas nos cursos de graduação a distância, por esfera administrativa. Brasil, 2003-2010.**

Ano	Total	Matrículas EaD Públicas		Matrículas EAD Privadas	
		Total	%	Total	%
2003	49.911	39.804	79,7	10.107	20,3
2010	930.179	181.602	19,5	748.577	80,5
Δ 2003- 2010	1763.67	356.24	-	7306.52	-
%					

Fontes: INEP (2003, 2010).

Os dados da tabela 05 mostram a política adotada pelo governo Lula da Silva de expansão do ensino superior por meio do ensino a distância que atende um nicho populacional

de baixa renda, que ingressa no ensino superior privado e que opta por esta modalidade por ter mensalidades mais baixas e por tornar mais fácil conciliar educação e trabalho, em seu cotidiano. Portanto, o setor privado expande as matrículas, passando de 10.107 em 2003 para 748.577 em 2010, na expansão de 7306.52% no período.

Já o setor público, apesar do incentivo do governo federal para o crescimento da oferta dessa modalidade de ensino, apresentou uma expansão inferior ao setor privado. De 2003 a 2010 as matrículas da EaD nas IES públicas cresceram 356.24%.

A EaD, por meio do Decreto nº 5.622/2005, é apontada como uma das grandes responsáveis pela expansão de vagas nos níveis e modalidades de ensino, pois abrange a educação básica, educação de jovens e adultos, educação tecnológica, educação superior, cursos e programas de graduação e pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado e de cursos de formação de professores.

O Art. 6º, do referido Decreto, regulamenta também a participação de instituições nacionais e estrangeiras na oferta de cursos e programas de educação a distância, estabelecendo como critério para convênios e acordos de cooperação apenas a análise e a homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, com vistas a garantir a validação de diplomas e certificados, no território nacional. Assim, constata-se que a EaD se conforma à demanda dos empresários da educação, em âmbito nacional e internacional, de disporem de um lucrativo mercado, que assegura lucro rápido, com reduzidos investimentos, bem como consolida a defesa de inserção da educação no setor de serviços, cuja centralidade de regulação é o mercado.

Um dos fatores que facilita a expansão da EaD é a renovação constante da tecnologia com uso de programas didáticos evoluídos, vídeo-conferências, provedores, produção de softwares, além da flexibilidade curricular, porque o curso é feito por módulos, sem a presença do professor, sem sala de aula e sem horários pré-determinados.

A EaD é considerada pelo governo como uma via promissora na qual se gasta menos e se ganha mais, como aconteceu com a expansão da formação de professores, atingindo grandes públicos em lugares mais longínquos com pouco investimento. Como mostra Oliveira (2009, p.2):

[...] abordaremos a EaD e a formação de professores sob dois aspectos principais: o primeiro, é que não podemos pensar a EaD sem compreendê-la não apenas como “modalidade de ensino”, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior, em especial para a formação dos professores. Um segundo aspecto, ligado ao primeiro, está

relacionado à compreensão de que a EaD se constitui hoje num mercado extremamente promissor especialmente se consideramos a apropriação da EaD para baratear a oferta de cursos, já que atinge muito mais pessoas com muito menos recursos.

O governo se vale desse baixo investimento e do avanço tecnológico para fomentar a formação de professores através da Educação a Distância. A EaD hoje se expandiu e tornou-se primordial na oferta de cursos de formação de professores para a educação básica e para a formação continuada de profissionais em serviço.

Muitos professores da educação básica optam para se qualificar através da EaD por falta de tempo, ausência da conciliação trabalho e estudo, em nome da busca de atualização por novos conhecimentos, tentando acompanhar as mudanças do mundo globalizado com o surgimento da TIC, pois a sociedade cobra destes que estejam sempre se atualizando, introduzam metodologias inovadoras nas aulas saindo do tradicionalismo.

Diante disso, a EaD está sendo largamente adotada como forma de baratear a oferta de cursos com menos recursos. Tal adoção deve causar preocupação e reflexão na sociedade, pois o resultado pode ser uma expansão quantitativa sem, contudo, garantir a qualidade que se espera em um processo educacional. A EaD apresenta limitações, dentre elas: pouco investimento em recursos financeiros e pedagógicos, ausência de transparência na organização dos cursos e processos avaliativos, assim como das condições de trabalho e da qualificação adequada dos docentes (CASTRO e NETO, 2009).

Outro programa implantado no governo Lula que visa à expansão da educação superior é o REUNI, que foi instituído pelo Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O programa tem como objetivo principal a ampliação do acesso do estudante na educação superior, no nível de graduação, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais; além de prever o aumento do número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração e dos ciclos (básico e profissional); incentivar a criação de um novo sistema de títulos; estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino; incentivar a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito por cento, tudo isso no prazo de cinco anos.

Chaves (2008, p.15) relata que com a implantação do REUNI o governo pretende dobrar o número de vagas em toda a rede pública federal. Contudo, o recurso financeiro para

a expansão é ínfimo, apenas 20% da verba orçamentária do MEC, ou seja, [...] um acréscimo de cerca de 318 mil novos alunos dispendo para custeio dessas novas matrículas de 2,07 bilhões de reais até 2012, altamente insuficiente para o tamanho do projeto. Para a autora, será uma expansão com racionamento de recursos e aumento da intensificação do trabalho docente, uma vez que haverá o aumento do número de alunos nas salas de aula, sem que haja estrutura física, recursos humanos e financeiros suficientes para atender com qualidade anova demanda, reafirmando a lógica da expansão por meio da precarização do trabalho docente.

O REUNI também foi alvo de críticas. Apesar de concordarem com a política de expansão das vagas nas universidades federais, intensas mobilizações estudantis, apoiadas pelas ANDES/Sindicato Nacional, foram realizadas, através, principalmente, da ocupação das reitorias de algumas universidades.

O discurso oficial do governo repassa à sociedade a ideia de que os planos e programas em vigência objetivam a democratização do acesso à educação superior, entretanto, esconde o que é considerado como uma característica fundamental para se dizer se há ou não democratização, isto é, a “permanência” do estudante no ensino universitário. Geralmente os estudantes entram na educação superior, mas não conseguem permanecer por diversos fatores. Há um índice muito grande de evasão. Sobre esse fato, Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p.10-11) relatam:

Vários autores têm se dedicado a analisar o PROUNI como perspectiva de ampliação do acesso à educação superior e, portanto, como um instrumento de democratização da educação superior. Mas, as análises invariavelmente questionam a sua eficiência como política pública, pois a sua concepção é pouco consistente no que tange à permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. [...] Tanto a expansão, sem um projeto pedagógico inovador, carece de qualidade e desperdiça a oportunidade de expandir o acesso com a garantia da permanência e da pertinência dos processos de formação do cidadão e do profissional demandado pela sociedade contemporânea, quanto a redução da ociosidade nas instituições privadas, por meio da destinação de vagas ao PROUNI, representam um incremento no número de universitários, mas não avançam no que concerne à democratização do acesso ao ensino superior e à tão almejada justiça social.

Diante do exposto, podemos depreender que o PROUNI, a EaD, o REUNI, entre outras políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior, favorecem as ações afirmativas e assumem caráter de política compensatória, populista, pontual, assistencialista, focal, de “alívio da pobreza”, porque não garantem a universalização, o acesso e a

permanência a todos os que querem estudar em um ambiente universitário com padrão de qualidade. As políticas afirmativas dão o acesso aos estabelecimentos de educação superior, entretanto, geralmente não permitem a permanência do estudante, devido à falta de qualidade no ensino, além de envolver a questão da gestão universitária. A gestão universitária para Michelotto, Coelho e Zainko (2006) pode vim a possibilitar uma articulação do ensino com o cotidiano vivenciado fora do mundo acadêmico, no trabalho, atendendo assim ao mercado globalizado.

Oliveira, Catani, Hey e Azevedo (Sem ano, p.12) vão além do debate suscitado acima e dizem que a permanência do aluno e a democratização do acesso só irá ocorrer com ampliação dos investimentos da união e dos estados na oferta da educação superior e do aumento dos gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação.

Os estudantes se sentem inicialmente incluídos no sistema de ensino superior, mas não conseguem permanecer seja por problemas de falta de interesse no curso ou de condições econômicas de nele se manter. O pior é que muitas vezes eles se sentem os culpados por esse fracasso, não percebendo que, na realidade, eles foram excluídos.

O excerto acima nos faz refletir sobre os estudos de Kuenzer (2007, p.92), que chama o cenário citado de “inclusão excludente”, ou seja, é um sistema que tem como foco a inclusão nos diferentes níveis e modalidades de ensino, contudo é uma inclusão ilusória, pois, na maioria das vezes, os alunos são “incluídos” em escolas e/ou instituições de educação superior com cursos de qualidade e idoneidade duvidosa. A consequência disso é a “exclusão” do estudante do mundo do trabalho, devido à ausência de qualificação profissional e certificação adequada. A maioria dos “excluídos” acredita ser responsável pelo seu fracasso, visto que no discurso oficial a expansão da educação superior está aberta para os menos favorecidos.

Hoje criam-se cursos superiores de qualidade duvidosa, dotados de ampla flexibilidade, proximidade com o mercado de trabalho, capazes de materializar a diferenciação do sistema universitário. Contudo, a criação de cursos superiores representa uma estratégia dos grupos dominantes para gerir os conflitos em torno do sistema educacional: “[...] através da expansão/diferenciação, os grupos dominantes assimilam parte das reivindicações populares, submetendo-as ao seu domínio, reforçando a escola como aparelho privado de hegemonia, que é diferenciado para preservar o *status quo*” (SOUSA 2007, p.10)



As orientações emanadas pelo BM se direcionam à redução de investimentos nas IES públicas, que devem ser induzidas a diversificar as fontes de financiamento, com a oferta de serviços ao mercado, bem como a cobrar de taxas de seus alunos. A autonomia universitária é ameaçada por meio de mecanismos de pressão para inserção da universidade no campo do empresariamento do ensino, através de prestação de serviços e assessorias (SILVA Jr., 2007).

A autonomia didático-científica é ameaçada também em casos em que a pesquisa científica está ligada estritamente ao fomento do setor produtivo, que requer pesquisa aplicada para promoção de permanente renovação tecnológica. Nesse sentido, as instituições públicas não dispõem de autonomia financeira e ficam à mercê do setor produtivo, cuja lógica herdada pela reforma do Estado de gerencialismo e produtivismo impõe uma série de condicionalidades para que as instituições obtenham financiamento, dentre quais o cumprimento de metas e avaliação de desempenho.

Entendemos que a autonomia universitária é um processo que vai sendo construído com diálogos, discussões, debates, proposições de ideias que ocorrem ao longo dos anos da instituição, não sendo obtida apenas por dispositivos legais como a LDB nº 9394/96 e a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207. É um processo inacabado que está sempre em construção; é relativa e limitada, segundo Barroso (1998).

A autonomia é sempre relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela quer pelos poderes central ou local. Este princípio estaria ligado à necessidade de preservar e aumentar o papel regulador do Estado e de sua administração, com o fim de evitar a segmentação e pulverização do sistema de ensino. Dentro do contexto da reforma educacional, o papel do Estado vai exatamente no sentido contrário, ou seja, de diminuir o seu papel de interventor, criando espaços para que as escolas desenvolvam suas ações. A falta desse controle e o despreparo dos profissionais da educação para lidar com essa nova forma de gestão têm criado um descompasso entre as políticas implementadas pelo poder central e local (CASTRO, 2002).

A autonomia perpassa também pelo trabalho docente da educação superior, pois, para atender às exigências do setor produtivo, ele fica sem controle do próprio trabalho. As pesquisas que o docente desenvolver, os objetivos que pretende alcançar não partem mais da sua leitura de mundo, das suas ideologias em busca de uma educação pública de qualidade que forme um cidadão criativo e questionador. As pesquisas desenvolvidas na nova

configuração do capital partem do diagnóstico feito pelo setor produtivo em busca de satisfazer as necessidades do mercado de trabalho.

O diagnóstico feito pelo setor produtivo constatou a ausência de professores qualificados na educação básica, o que repercute em baixos indicadores educacionais e na fraca formação dos alunos e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, com ausência de profissionais competentes e qualificados para atender às demandas do mundo neoliberal.

Na tentativa de elevar a qualificação dos professores da educação básica, no discurso do governo Lula, foi criado o PARFOR.

## CAPÍTULO 2

### PARFOR - CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO

---

O PARFOR foi criado por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, e instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009, com o objetivo – segundo o governo – de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, por meio da oferta e a expansão de vagas em cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério nas IES. Contudo, a política de formação docente da educação básica é uma luta antiga, que vem sendo reivindicada pelos movimentos sociais, sindicato de professores e organizações acadêmico-científicas e profissionais, que exercem pressão em busca de uma política global de formação e de valorização dos profissionais de educação, que incida de modo qualitativo sobre a formação e nas condições dignas de trabalho. Todavia, os anseios dos movimentos sociais, geralmente não são incorporados às leis, aos decretos e às portarias, fazendo-se a política do jeito que o governo quer. Desse modo, percebe-se um hiato entre o projeto do governo e o projeto da sociedade civil.

Sobre as leis e os planos elaborados pelo governo para a política de formação de professores da educação básica é que trataremos neste capítulo.

#### **2.1 Política de Formação de Professores da Educação Básica pós LDB**

Freitas (2007) relata que a configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado, estando subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Nesse contexto, a educação apresentava-se como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país.

Um dos primeiros documentos que sinaliza o alinhamento com as orientações dos organismos internacionais é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que contém as principais indicações para o desenvolvimento da política de universalização da educação básica, elencando os principais pontos a serem enfrentados. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir

do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos internacionais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”. Os documentos subsequentes ao Plano Decenal expressam, portanto, as diretrizes traçadas por esses organismos.

Na avaliação de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), os documentos nacionais em relação à reforma educacional apresentavam dois polos, um relativo à prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno) e outro relativo à formação docente.

Segundo as autoras, a estratégia adotada pelo governo FHC foi intervir inicialmente no primeiro polo, por meio da produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitaram a difusão de princípios baseados na Qualidade Total, com o objetivo de adequar o sistema educacional e as administrações escolares à cobrança por resultados. Na segunda etapa, procurou-se intervir na lógica da organização escolar e das práticas educativas, propondo mudanças no sistema de formação docente. Nesse contexto, o professor assume um protagonismo fundamental para garantir a consecução dos objetivos e dos programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino.

A primeira mudança concreta na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDB n.º 9394/96, que incentivou a criação dos Institutos Superiores de Educação, a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos de formação normais superiores, cursos especiais e cursos a distância, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.

A Lei preconizou que todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ou formados em treinamentos em serviço para atuarem na educação básica. Diante disso, os investimentos em políticas públicas para a formação de professores se detiveram em níveis superiores e programas de aperfeiçoamento.

A LDB abriu brecha para a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia para a formação inicial e continuada de professores em Centros Universitários, Faculdades Integradas e Isoladas e nos Institutos Superiores. Isto significa dizer que estes não têm responsabilidade com a pesquisa e a extensão, apenas com o ensino, o que dificulta o tão almejado patamar de qualidade social, política e pedagógica, promovido por meio da universidade, ao priorizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A LDB acelerou o processo de privatização no campo educacional, pois permitiu a criação e a expansão de novas instituições de educação superior de cunho essencialmente

lucrativas, ampliando a ação do setor privado e transformando a educação num produto que os clientes podem adquirir no mercado, conforme orientações dos organismos internacionais.

Severino (2003) tece críticas à LDB, dizendo que a lei continua comprometida com a dicotomia público/privada, disfarçando mal sua verdadeira predileção pelo mercado. Para o autor, a lei tem como objetivo obscuro salvaguardar os interesses e privilégios do setor privado. O governo age de forma mascarada, pois não pode se indispor perante os movimentos educacionais de resistência, mas o processo de privatização vai sendo introduzido aos poucos.

Diante do que preconiza a LDB para a formação de professores, as instituições de educação superior e formação técnica profissionalizante passam a ser o *locus* dessa formação e assumem sua importância para o governo.

O governo deve priorizar a criação de universidades e o fomento das já existentes, como centros por excelência de formação dos profissionais de educação, como espaços de articulação entre formação de quadros para a docência e gestão da escola, de produção e divulgação do conhecimento adquirido, partindo dos processos sociais que estão presentes em todos os espaços (SCHEIBER, 2003).

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou o Parecer n.º 009/2001, aprovado em 8/5/2001, que institui, por meio da Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

O Parecer trata da urgência de se buscar novos caminhos para suprir demandas de formação de professores, que sejam capazes de melhorar a formação de crianças e jovens que frequentam as escolas públicas, visto a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e o incentivo ao aumento da oferta no Ensino Médio e na Educação Infantil, posto que, segundo o Parecer, a maioria dos professores da educação básica tem o preparo inadequado, exercendo práticas tradicionais (BRASIL/MEC, 2001).

Esse mesmo discurso está expresso no relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, publicado no Brasil, no ano de 1998, com o título “Educação: um tesouro a descobrir”<sup>34</sup>. Neste documento, o modelo tradicional de formação de professores foi considerado obsoleto pelo discurso reformador.

---

<sup>34</sup> Conhecido no Brasil como Relatório Jacques Delors, este documento teve sua importância destacada pelo então Ministro Paulo Renato de Souza para “repensar a educação brasileira”, numa referência à reforma política e administrativa em processo no país (2002).

Nesse sentido, um modelo de formação tradicional pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria inadequado. Como alternativa, o discurso reformador propõe o modelo pautado na formação para a competência e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas) como eixo articulador dos processos formativos, tendo como norte a reflexão sobre a prática.

As Diretrizes Curriculares, por sua vez, foram elaboradas com o propósito, segundo o governo, de possibilitar uma revisão nos modelos então em vigor. O argumento central era a necessidade de se relacionar teoria e prática na formação de professores, atualizando os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando-se as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; além da necessidade de se promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos nas instituições ou cursos de formação (BRASIL/MEC, 2001).

Á várias críticas por meio de documentos das entidades acadêmicas e científicas, que vêm denunciando o caráter competitivo e individualizante de que se reveste a concepção da lógica das competências à política de formação de professores, voltada para a prática pedagógica, resultando em um perfil técnico-profissional, consistindo em uma formação prática e simplista, reduzindo os horizontes de formação científica do professor para atuar na educação.

Scheibe (2003) esclarece que a ampla mobilização da comunidade acadêmica, as reuniões e audiências não foram suficientes para dialogar junto ao MEC sobre a proposta apresentada por ele, constituindo-se mais em um processo “homologatório” do que propriamente de discussão, debate e proposições de ideias.

Em outro artigo, publicado em 2010, a autora considera a implementação das Diretrizes Curriculares importantes e enfatiza que deve ser lembrada nos cursos de formação inicial e continuada de professores, mesmo que estas requeiram profundas reconfigurações na sua proposta para o atendimento daquilo que considera como uma formação para a inclusão (SCHEIBE, 2010).

Além da LDB n.º 9394/96 e da Resolução CNE/CP 1, outro documento de incentivo à formação de professores da educação básica foi o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>35</sup>, instituído pela Lei n.º. 10.172/2001, com vigência até 2010. O PNE reafirmou a

---

<sup>35</sup> O PNE foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos. Sua estrutura assenta-se em três momentos: 1 Diagnóstico da Situação; 2. Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3. Formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de duração do Plano. Tal estrutura é aplicada aos níveis de ensino, abrangendo: 1. Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e 2. Educação Superior. Às modalidades de ensino, envolvendo: 1. Educação de Jovens e Adultos; 2.

necessidade de formação inicial e continuada dos professores, enfatizando a formação inicial para os que não possuíam nível superior.

De acordo com o PNE 2001-2010, a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é um meio para que o docente entre em contato com o avanço científico e tecnológico, para que de posse do manuseio e das informações adquiridas possa construir novos conhecimentos que irão contribuir para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001).

Esse plano sofreu severas críticas e foi considerado um fracasso pelos movimentos dos educadores, pois não avançou na implementação das metas. Apesar de um diagnóstico detalhado da situação educacional brasileira, seus objetivos e metas não evidenciavam a intervenção efetiva do Estado na solução dos problemas detectados. Outro erro apontado foi a ausência de um mecanismo legal capaz de monitorar e avaliar o cumprimento de suas metas. Em linhas gerais, o PNE 2001-2010 reafirmou a política restritiva, com orientação neoliberal dos organismos internacionais de intervenção do Estado no âmbito educacional.

Durante a vigência do PNE 2001-2010, foi lançado um outro programa, que dentre inúmeros objetivos educacionais, tentou alavancar a formação de professores da educação básica, lançando, em Abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Para a formação de professores, o PDE institui algumas ações, como: a “Prodocência”, destinado a consolidar os cursos de licenciatura e melhorar a qualidade da formação docente; a “Nova Capes”, que atribuiu à CAPES a tarefa de atuar na qualificação de professores da educação básica, instituindo o sistema nacional de formação de professores; e o programa “Formação”, que, por meio da UAB, oferecerá cursos a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício, não graduados em nível superior (BRASIL/MEC, 2007a).

O PDE, através dos programas citados acima, pretendia, segundo o governo, realizar a qualificação dos docentes para atuar junto aos seus alunos, para que se tivesse resultado positivo em todo o sistema educacional. Para verificar se as ações do PDE estão

---

Educação a Distância e tecnologias educacionais; 3. Educação Tecnológica e formação profissional; 4. Educação especial e 5. Educação Indígena. Ao magistério da educação básica. E ao financiamento e Gestão (SAVIANI, 2009, p.26-27)

tendo resultado positivo ou não em busca da qualificação efetiva propagada pelo governo, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>36</sup> (BRASIL/ MEC, 2007a). Ressaltamos que o IDEB, ainda que propagado como o indicador de qualidade, atesta seu limite. O Índice não leva em consideração elementos sobre corpo docente, número de aluno por sala de aula e infraestrutura. Ao se caracterizar como um medidor e controlador de resultados, o IDEB ignora outras dimensões da qualidade educacional. Além disso, o Decreto nº. 6.094 define, na Diretriz XXVIII, que as administrações locais devem organizar um Comitê Local do compromisso, constituído por representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, com o objetivo de mobilizar a sociedade, assim como acompanhar as metas de evolução do IDEB (BRASIL/MEC, 2007a).

O Comitê Local diagnosticou que hoje a pontuação média brasileira está em 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). A meta é chegar a 6 (em uma escala até 10) em 2021 (BRASIL/MEC, 2010), índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em uma escala de 0 a 10 (SAVIANI, 2009). Verificamos mais uma vez a forte presença dos organismos internacionais, como a OCDE, na implementação e avaliação de políticas públicas educacionais, em nosso país cujo objetivo é buscar uma pontuação igual a dos países participantes da organização, sem levar em consideração as características peculiares, como o aspecto populacional, econômico e político do Brasil.

O PDE, por meio do IDEB, se apóia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica, combinados com instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, a partir dos quais foi elaborado o IDEB. É este índice que se constitui no recurso técnico, para o governo, no monitoramento e na implementação do PDE, na definição e redefinição das metas, na

---

<sup>36</sup> O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando-se como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados, obtida no final das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil (SAVIANI, 2007a, p.4).



orientação e reorientação das ações programadas, na avaliação dos resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022.

Na tentativa de melhorar as notas no IDEB, criam-se programas, por meio do PDE, para todos os níveis escolares da educação básica, a exemplo: o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”, “Programa de Apoio ao Transporte Escolar”, “Luz para todos”, “Saúde na Escola”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores”, “Inclusão Digital”, “Conteúdos Educacionais”, “Livre do Analfabetismo”, “Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola” (SAVIANI, 2009).

Apesar da ampla divulgação pela mídia (jornais, telejornais, revistas e outros) dos programas citados acima, o PDE recebeu críticas severas quanto à insuficiência das ações, dada a improbabilidade de aumento dos recursos, ausência da participação da sociedade na proposição, os obscuros mecanismo de controle, possibilitando que as administrações municipais manipulem os dados para garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo. Além disso o PDE se mostrou semelhante ao PNE 2001-2010 (SAVIANI, 2009).

Para Dantes e Sousa Jr. (2009), confrontando-se a estrutura do PNE 2001-2010 com a do PDE, constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE 2001-2010, apesar de não se definir assim. Com efeito, o PDE não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE 2001-2010 e se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. Exemplo da confusão entre os dois planos está explícito no item referente à educação superior que:

[...] ao fixar para as universidades federais a meta da duplicação de vagas até 2017, o PDE fica aquém do PNE, que, na meta 1, se propôs a atingir, até 2010, um número total de vagas capaz de absorver 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, o que significa a triplicação da totalidade das vagas atuais. A meta 17 do PNE foi, de algum modo, contemplada pela ação "Pós-Doutorado". As outras 33 metas relativas à educação superior que constam do PNE não foram diretamente levadas em conta pelo PDE (SAVIANI, 2009, p.28).

Os dados acima demonstram profunda ausência de comunicação dentro do MEC que cria inúmeros programas, projetos, plano, cada um mais em desacordo com o que foi pensado em projetos anteriores, oficializando mais uma vez a existência em nosso país de

uma política de governo, ou seja, entra governo e sai governo, e cada qual cria os seus próprios projetos e tenta executá-los. Assim que termina o mandato, esquece-se o que foi feito e o novo governante elabora outros projetos, e assim sucessivamente. Portanto, lutamos por uma política de Estado em que os projetos, planos e programas durem o tempo que for necessário para melhorar a vida dos cidadãos.

Além da confusão entre PNE e PDE em relação ao desacordo das metas propostas, Saviani (2009) faz outra crítica a respeito do montante de recursos destinados à educação no PDE.

Os recursos financeiros são provenientes do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)<sup>37</sup>, aos quais o MEC se propõe a adicionar, em 2007, 1 bilhão de reais, visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade avaliados pelo IDEB. Contudo é importante reconhecer que o fundo não representa aumento dos recursos financeiros. Em 2007, na ocasião da regulamentação da lei, “[...] o número de estudantes atendidos passou de 30 milhões para 47 bilhões, portanto, um aumento de 56,6%”. Em contrapartida, o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. O FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não consegue resolver o problema do financiamento da Educação, representando um ganho de gestão não um ganho financeiro.

Diante dos questionamentos em relação ao PDE, Saviani (2007a) afirma que o MEC, ao formular o plano, o fez em interlocução com o empresariado e não com o movimento de educadores. Temos indícios para supor então que a formulação do PDE está inserida no contexto das necessidades que os governos têm de estabelecer a partir de suas próprias concepções – que não raro estão ligadas a interesses de grupos político-partidários, empresariais, imprensa – programas/ações para “resolver” os problemas históricos da educação brasileira.

Em se tratando de interesses governamentais, o PDE endossa os constitutivos legais elaborados anteriormente, revendo as responsabilidades entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), refletindo no regime de colaboração, que nada mais é do que o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a consertar a atuação dos entes federados, sem ferir-lhe a autonomia (BRASIL/MEC, 2007a). O regime de colaboração entre os entes federados e a reorganização do município em torno da

---

<sup>37</sup> O FUNDEB, aprovado pela EC nº 53/2006, destinou-se fundamentalmente a desconcentrar recursos do Ensino Fundamental para toda a educação básica.

educação foi normatizada por constitutivos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/ 96.

O regime de colaboração é tido, pelo governo federal, como mecanismo importante para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Scheibe (2010) tece críticas ao regime de colaboração, afirmando que este não está suficientemente regulamentado no país, pois, a União faz uma divisão de competências ou um repasse de responsabilidade para as esferas estadual e municipal, retirando da esfera central suas responsabilidades, quando convêm, passando para a esfera local, e reforçando uma centralidade federal nas decisões e na formulação de políticas públicas a serem implementadas. Isto aponta mais para um processo de centralização e desconcentração do que, realmente, de descentralização.

Ao mesmo tempo do lançamento do PDE é promulgado o Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” que dispõe também sobre o regime de colaboração da União com os Municípios, Distrito Federal e os Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Plano de Metas foi apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, inclusive de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, dentre outros (SAVIANI, 2007a).

Contudo, a “boa intenção” demonstrada pelos grupos empresariais nasceu em decorrência de desafio lançado pelo ministro da Educação, ao mostrar que o empresariado tem sido muito ágil em pedir isenção fiscal, redução de impostos, incentivos à produção, sem jamais incluir na pauta o aumento de recursos para a educação, portanto o empresariado se propôs a apoiar o Plano de Metas Compromisso Todos pela a Educação em troca de benesses oferecidas pelo governo (SAVIANI, 2007a).

O Decreto nº. 6.094 prevê a criação de um programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação, com isso a implantação do plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho. Sendo que o mérito do

trabalhador será analisado partindo do desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional, características estas emanadas pela reforma do Estado fruto do modelo de acumulação flexível que preza por um trabalhador habilidoso, competente e polivalente.

Em relação ao Decreto acima, no item: “Da assistência técnica e financeira da união” artigo 8º, inciso 5º diz que “O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR [...]” (BRASIL/MEC, 2007a).

Diante do que preconizou o Decreto nº. 6.094, foi instituído o “Plano de Ações Articuladas” regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº. 29, de 20 de junho de 2007 que estabelece, segundo o governo, um conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC.

Os recursos a serem transferidos aos municípios por parte da União estão condicionados ao cumprimento das metas e das exigências constantes das condições para adesão ao Plano Compromisso de Metas Todos pela Educação. Ressalta-se que outros estímulos financeiros também foram instituídos, por exemplo, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que transfere anualmente recursos complementares diretamente a unidades de ensino fundamental, públicas ou privadas pertencentes a instituições sem fins lucrativos.

Para o andamento do PAR nos 5.563 municípios, o Ministério da Educação enviará a cada município uma equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local, a partir do diagnóstico, cada município elaborará o seu plano, que terá validade de quatro anos, com auxílio da equipe técnica coordenado pelas Secretarias Municipais de Educação com a colaboração dos gestores, professores e comunidade local, além da parceria com dezessete universidades públicas e com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura e ação comunitário (Cenpec) que identificarão as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema.

O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o MEC e o Município apoiado. Para a celebração do convênio são exigidos alguns requisitos como a formalização de termo de adesão e a realização da Prova Brasil. Os Estados também poderão participar na condição de partícipe ou interveniente dando assistência técnica ou financeira adicionais para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios. O monitoramento do convênio e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no

PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, em visitas da equipe técnica, competindo a cada conveniente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local (BRASIL/MEC, 2007a).

Depois de feito o monitoramento é elaborado um diagnóstico educacional do município a partir de quatro grandes dimensões: 1-Gestão Educacional; 2-Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3-Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4- Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, isto é, na metodologia que será adotada. O MEC estabeleceu um roteiro de ações com pontuação de 1 a 4, onde são estabelecidas as prioridades do Plano, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações (BRASIL/MEC, 2007a).

Além da pontuação que será gerada a partir do diagnóstico educacional, o Governo Federal se utiliza de outro mecanismo para compor as informações referentes aos municípios, são os dados do Censo Escolar. Com base no Censo Escolar de 2007 da educação básica, o Brasil contava com 1.882.961 de professores, dos quais 1.288.688 com diploma de nível superior completo (68,4% do total). Destes, pelo menos 10% não possuem curso de licenciatura, e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam. É nos anos finais do ensino fundamental, etapa de ensino na qual as matérias começam a ser dadas por professores de áreas específicas e no ensino médio que esta proporção é maior. Os números revelam também que a maior distorção está na área de Ciências Exatas, na qual os profissionais formados nos cursos de licenciatura do país são insuficientes para suprir a demanda (BRASIL/MEC/INEP, 2009).

Diante do diagnóstico educacional apresentado no PAR, alguns municípios e conseqüentemente os Estados detectaram a necessidade da formação de professores em nível superior e de pós-graduação.

Dentre as leis e os planos citados ao longo deste capítulo, é notória a acentuada culpabilidade por parte dos governos para com os professores pelo fracasso do sistema escolar público. Fracasso este, diagnosticado através de avaliações pontuais realizadas pelo Governo produzindo uma demanda que justifica a proposição de políticas de formação e certificação profissional. Não que os professores deixem de reconhecer a necessidade de mudanças para melhorar o ambiente educacional. Ao contrário, os professores fazem severas críticas ao modelo de formação, que não corresponde às exigências da sociedade do

conhecimento, marcada por inovações tecnológicas. Os educadores não aceitam que o Governo alegue que o despreparo dos profissionais seja a única causa do insucesso dos estudantes (BRZEZINSKI, 2003).

Analisando as políticas até então legitimadas desde a LDB para a formação de professores, percebemos que não foram de fato implementadas ou se quer discutida e debatida com os movimentos sociais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), os movimentos sindicais como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior / Sindicato Nacional (ANDES/SN), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e outras entidades, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Governo já vem com uma proposta de formação de professores pronta e esta, geralmente sem modificações, passa a ser sancionada e transformadas em lei. Para Gracindo (2003) o governo cria as leis mais não se compromete com a efetivação de seus princípios, portanto, nenhuma mudança acontece só porque está no papel e nas intenções é necessário que ela se torne viva e real na prática cotidiana.

Esse movimento de tensão entre o Estado e os movimentos sociais é explicitado por Chaves (1997) em um panorama em que o Estado, representado pelo MEC, tenta manter a hegemonia dominante, agindo através de mecanismos legais de pressão (leis, decretos, regulamentos, medidas provisórias). O movimento docente não é submisso, porém menos poderoso, resiste, usando de paralizações, atos públicos e greves, em algumas situações conseguem êxito em suas reivindicações e outras não, mas permanece lutando.

Portanto, os educadores descontentes com o processo de formação inicial e continuada passaram a pressionar o governo federal para um novo repensar conjuntamente sobre a política de formação. Foi quando, o segundo governo de Lula da Silva, criou o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. E no mesmo ano institui a Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009 que dispõe sobre o PARFOR.

## **2.2 A Instituição do PARFOR no Brasil**

O PARFOR é propalado como resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de Instituições Públicas de Educação Superior e das Secretarias de Educação dos

Estados e Municípios, no âmbito do PNE, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PDE, por meio do regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios.

O PARFOR passou a se concretizar a partir do envio de um Ofício Circular GM/MEC nº 118/08, em julho de 2008, em que o MEC propõe a adoção de uma estratégia para “estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura”. Posteriormente, foi instituído o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais (BRASIL/ MEC, 2009b).

O PARFOR é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos. Por meio deste plano, o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e; de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos na modalidade presencial e a distância (BRASIL/MEC, 2009a).

Para se inscrever no curso de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, o professor inicialmente deve cadastrar seu currículo no sistema denominado Plataforma Paulo Freire, em que faz a sua pré inscrição em cursos de graduação (o professor pode escolher no máximo até três cursos de graduação por ordem de interesse) (BRASIL/MEC, 2009a).

A partir da pré inscrição na Plataforma Freire as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação, elaborarão um plano estratégico que deverá adequar a oferta das Instituições de Educação Superior à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas e de suas redes.

As pré-inscrições são submetidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais às IES, que procederão à habilitação dos professores nos cursos oferecidos. É importante ressaltar que os critérios de seleção dos professores é estipulado conjuntamente nos Fóruns Estaduais

Permanentes de Apoio à Formação Docente, ou seja, cada Estado tem os seus critérios de escolha de seleção (BRASIL/MEC, 2009a).

Partindo do princípio de que cada professor é responsável pela sua formação e qualificação individual, ideia esta difundida pelo estado capitalista, “basta” inscrever seu currículo na Plataforma Freire e esperar a Secretária Estadual de Educação chamar para a habilitação. Para Freitas (2002), o Estado capitalista responsabiliza individualmente cada um pela sua formação e aprimoramento profissional, basta no caso do professor, verificar onde é a deficiência e empreender esforços para saná-las. A consequência desse processo aponta a autora, é o afastamento dos professores da sua categoria, de sua organização e luta

[...] antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, os trabalhadores e agora os professores se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional (FREITAS, 2002, p.154).

Diante do relatado por Freitas, os professores que não tem uma formação adequada devem individualmente procurar meios para sanar essa deficiência, visto que o Estado não fortalece a política coletiva da formação profissional como um direito do trabalhador e dever do Estado, além do que, como já foi dito, os sindicatos em sua maioria já foram corrompidos pelo governo e, portanto, não lutam em busca de uma formação profissional de qualidade para a coletividade, permitindo que se criem processos segregatórios de seleção, conforme o processo de seleção do PARFOR.

Os critérios de seleção dos estudantes do PARFOR é obscuro na nossa opinião. O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de cada Estado decide em reunião sobre como será o processo de seleção, ou seja, cada Estado elabora os seus critérios. Não existe nenhum documento em âmbito nacional que determine os critérios de seleção.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente elaborarão o plano estratégico e as suas normas internas de funcionamento e deverão reunir-se, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias e/ou sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

A nosso ver, o fórum se constitui como um instrumento de controle social, pois possibilita a participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na verificação



das ações da gestão, avaliando seus objetivos, processos, efeitos para o exercício efetivo da cidadania.

Participam do fórum, o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipal de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL/MEC, 2009b).

Portanto, cada um dos representantes das instituições citadas acima, terão a responsabilidade no Fórum de formular e acompanhar a elaboração do planejamento estratégico que deve conter o diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais da educação, definindo as ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, para desse modo, dar atribuições e responsabilidades, inclusive financeiras, de cada partícipe. Contudo, acreditamos no sucesso do planejamento, se ele contar com a participação efetiva de todos os envolvidos no fórum mostrando responsabilidade, seriedade, ética e transparência, expondo as suas opiniões e mostrando as suas fragilidades no intuito de obter um resultado positivo. Caso não haja a participação de todos é provável que controle social não se concretize.

O apoio técnico e financeiro para o atendimento das necessidades será feito mediante a Resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de maio de 2010, que estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do PARFOR, a serem pagas pelo FNDE, por meio da CAPES.

A nova configuração para a formação de professores tem como agência reguladora a CAPES que tem como finalidade “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de educação superior públicas ou privadas, a formação inicial e

continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]” (Lei nº 11.512/07, art. 2º, § 2).

Logo, a Nova CAPES como ficou conhecida a partir do PDE, será parceira para o cumprimento do regime de colaboração estabelecido no PARFOR, em que o papel do Estado é gerir o plano como um todo; das universidades é dispor o seu quadro docente e de infraestrutura; das prefeituras é dispor os professores da rede municipal de ensino da educação básica para que eles participem do plano e por fim a CAPES fica responsável por toda a questão financeira referente ao plano.

Juntamente com a coordenação de aperfeiçoamento, cresce a importância do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) e do FNDE, que juntos consolidam espaços de acompanhamento, avaliação e financiamento da educação nacional, sobretudo no tocante a projetos, programas e ações direcionados à educação básica e à formação de professores.

Em relação ao pagamento da bolsa feito pela CAPES, lembramos que apenas o professor universitário é quem recebe a bolsa a partir dos seguintes critérios. O professor que tiver comprovada a experiência de 3 (três) anos no magistério superior, o valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (hum mil e trezentos reais) mensais; outro critério é que se o sujeito não comprovar a experiência, mas tiver formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou titulação de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação de mestrado ou doutorado, o valor da bolsa é de R\$ 1.100,00 (hum mil e cem reais) mensais. Os professores do PARFOR recebem o valor da bolsa por durante quatro meses a contar do mês em que começou a dar aula. Sendo que cada professor só pode ministrar apenas três disciplinas por ano o que contabiliza 12 bolsas por ano (BRASIL/FNDE, 2010).

A vinculação de alunos dos programas de pós-graduação de mestrado ou doutorado para ministrarem aula no PARFOR. É uma forma de racionalizar os recursos financeiros na contratação de pessoal docente qualificado. Essa medida favorece a precarização do trabalho docente, pois os alunos de pós-graduação passarão a se constituir numa nova categoria de docentes-alunos “flutuantes”, uma vez que poderão atuar por tempo determinado, desqualificando tanto a formação profissional como o trabalho docente (CHAVES, 2008).

A CAPES com a incumbência de realizar a qualificação de professores da educação básica (Lei nº 11.502/07) e a iniciação à docência, torna-se a principal agência

reguladora da formação de docentes, para elaborar as políticas e discutir as diretrizes sobre a formação; bem como fixar os parâmetros para a avaliação da demanda por profissionais do magistério; acompanhar a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior; manifestar-se nos processos de reconhecimento e renovação dos cursos relacionados à formação e subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação. Para tanto, foi criado na estrutura da CAPES o Departamento de Educação Básica Presencial (DEB) e o Comitê Técnico-Científico da Educação Básica (CTC) (MAÚES, 2009).

Antes da criação das novas estruturas da CAPES, a Secretaria de Educação Básica, a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação a Distância, eram as secretarias responsáveis pela qualificação de professores da educação básica.

Diante da grande profusão de serviços, oferecidos pela CAPES, Freitas (2007) nos convida a rever as iniciativas implementadas. Se na direção da elevação da qualidade da educação básica. Ou se as iniciativas visam apenas à avaliação, a competência, o conteúdo, caso este se sobressaia, é preciso, na opinião da autora, que sejamos contra a definição dessas políticas de formação.

No caso do PARFOR, pensamos que essa iniciativa visa a avaliação e a competência para receber a certificação em nível superior, sem a correspondente qualidade no processo ensino aprendizagem que um curso de graduação em uma Universidade Federal poderia oferecer.

Um dos agravantes para a ausência de qualidade diz respeito a expansão que está ocorrendo sem a correspondente expansão dos recursos financeiros e de infra estrutura. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, outorga no artigo 7º que o “atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e de pedagogia pelas instituições públicas de educação superior”, além de que os alunos selecionados para a formação aproveitarão a capacidade instalada das instituições (BRASIL/MEC, 2009b).

O governo pretende criar mais de 330 mil novas vagas nas Instituições de Ensino Superior Públicas (federais e estaduais) e Privadas (confessionais e comunitárias) do país na modalidade presencial e a distância (BRASIL/MEC 2009a).

A modalidade a distância na promoção da formação inicial e continuada, e na capacitação dos profissionais de magistério, veio em conformidade com os acréscimos a LDB nº 9394/96, por meio da Lei 12.056/2009 de 13 de outubro de 2009. O parágrafo 2º da Lei,

diz que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; e o parágrafo 3º diz que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Portanto, o plano estabelece que o gerenciamento da modalidade a distância é de incumbência da Universidade Aberta do Brasil. A UAB pelo Decreto nº 5.800/06 institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação, com objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica.

Para Freitas (2007) a educação a distância se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso, é pensada mais como uma política compensatória, que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares para os segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública. A autora relata, que nestes cursos, há um abandono elevado dos alunos ou quanto não, eles apresentam resultados negativos nos processos avaliativos. Diante dos fatos, o Governo culpabiliza os estudantes, com o discurso de que a oportunidade está dada e deve ser aproveitada. Ocultando na verdade, a exclusão provocada pela desigualdade educacional de anos.

A autora diz que são iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, que cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado “[...] em contraposição aos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude” (FREITAS, 2002, p.14).

Logo, Freitas (2002), acredita que o processo de expansão tanto na modalidade presencial quanto a distância deve ser repensado no que concerne a formação de professores, pois o grande número de professores leigos<sup>38</sup> faz com que as Secretarias de Educação Estaduais estabeleçam convênios com universidades para formar os professores leigos, enquanto que o papel do governo seria estimular às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas de formação de professores, para a autora, via de regra,

---

<sup>38</sup> O termo “Professores leigos” é, de modo geral, empregado para designar os professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm formação em nível médio, na modalidade normal (antigo magistério) (AUGUSTO, 2010).

priorizam ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas em que os professores lecionam.

O objetivo do Governo para Brzezinski (2003) é causar impacto nas agências financiadoras externas, mostrando dados quantitativos, o que está longe de representar a política global de formação. O Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional.

Ao causar impacto nas agências financiadoras externas por meio do aumento de certificações, pode conceder mais recursos financeiros para países como o Brasil, que está pondo em prática a cartilha determinada pelos organismos internacionais de contenção de despesas para as políticas de formação de professores, onde se gasta menos em menor tempo possível e se certifica mais professores em nível superior.

No PARFOR no que concerne ao financeiro, as instituições formadoras que participam do plano receberão recursos adicionais num montante da ordem de R\$700 milhões até 2011 e R\$1,9 bilhão até 2014 (BRASIL/MEC, 2009a).

Apesar do projeto prevê destinação financeira para as IES participantes, não estão previstas a criação de novas vagas para a contratação dos docentes que atuarão nesse Plano, ou seja, as Instituições de Educação Superior devem “aproveitar” o quadro de docentes existentes que poderão receber um adicional em seus salários<sup>39</sup> em forma de bolsa de ensino como prestadores de serviço. Desta forma, ocasionará a expansão da educação superior sem o acompanhamento da contratação de novos professores. O plano se utiliza do quadro funcional da instituição, intensificando assim o trabalho docente universitário, pois, as tarefas se avolumaram.

Já são muitas as atividades desenvolvidas pelo professor no seu cotidiano. Acreditamos que com a adesão ao PARFOR, haverá um aumento das atividades. A intensificação da jornada de trabalho para Silva Jr. (2010, p.127) gera um processo de mudança do ser professor:

---

<sup>39</sup> O salário, por sua vez, é a mediação do professor/ pesquisador com o mundo. O salário pode ser a medida do tamanho de sua capacidade de acesso á cultura necessária á sua formação como ser humano e como professor/ pesquisador, dimensões indissociáveis. Mostra também a potência institucionalmente criada para a adaptação do professor/pesquisador ás mudanças na universidade reformada- *a universidade caritativa e neoprofissional*, assim constituída transformada pelos programas que é impelida a desempenhar (CHAVES; SILVA JR., 2008, p.57). Entendendo-se por Universidade Caritativa, como uma universidade que assume programas pragmáticos relacionados ao setor produtivo, assume também programas compensatórios que ao tentarem afirmar direitos subjetivos e inalienáveis do cidadão, acabam por discriminá-lo por meio de políticas compensatórias, que, em si, são a caridade que o capital faz por meio do Estado burguês. Á universidade couberam as políticas de cotas, a pedagogia da terra, a agricultura familiar, o PRONERA, a Escola de Gestores, dentre outros programas [...] (CHAVES; SILVA JR. 2008, p.57)

Isto permite inferir que se está vivendo um radical processo de mudança do ser social professor-pesquisador. Ele deve, neste contexto, adaptar-se á nova instituição universitária e ao novo pacto social, que se inspira grandemente no pragmatismo [...].

Poderíamos depreender que a mudança no ser social do professor-pesquisador, no contexto da “adesão” ao PARFOR é verificada, a partir do momento em que o docente já não utiliza daquele que deveria ser o tempo destinado ao descanso semanal, pessoal e familiar, em busca da complementação salarial, contribuindo para a intensificação do trabalho docente na medida em que aumenta a quantidade de trabalho, o que traz conseqüências para a saúde do trabalhador que corre o risco, segundo Zaragoza (1999) de esgotamento físico e mental devido às responsabilidades que foram se acumulando sobre o professor obrigando-se a realizar mal o seu próprio trabalho.

Sobre o processo de “adesão” ao PARFOR. Tanto a universidade como os professores universitários aderem ou não ao plano, assim consta no Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. O artigo 4º do documento estabelece que a participação no fórum dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades e que eventuais faltas de adesão não devem impedir o seu funcionamento. Sobre o processo de “adesão” nos apoiaremos nas reflexões feitas por Silva Jr (2010, p.3) que diz:

A intensificação do trabalho do professor assim como a de qualquer outro trabalhador, ao contrário do que dizem alguns colegas pesquisadores do tema que se trata de opção na academia a adesão ou não a trabalho intensificado, é imprescindível acentuar o caráter estrutural deste fato histórico.

O caráter estrutural da “adesão” e conseqüentemente do trabalho intensificado no PARFOR nos remonta a tudo que já vem sendo exposto, referente às reformas que estão em curso no Brasil sob a égide dos organismos internacionais e que influenciam na estrutura e na explicação da essência do fenômeno aparente que a “adesão” voluntária do professor, enquanto que a essência do problema está no racionalismo que faz com que o Brasil vire, na visão de Silva Jr. (2010, p.2), refém da “ortodoxa gestão econômica pela via do monetarismo e subordinado planetariamente ao capital financeiro” onde o “bem viver faz-se por meio do capital financeiro”. Então, o professor aderindo ao PARFOR tem a possibilidade de ampliar a sua renda financeira consumindo e adquirindo mercadorias para satisfazer as necessidades pessoais e viver em melhores condições materiais. Nesta nova configuração do capital há

excessiva influência de fatores externos na dinâmica do trabalho do professor subordinado ao setor produtivo, ao mercado. Conforme esclarece Bezerra e Silva (2001, p.7-8):

Fortalecemos essa trajetória do capital porque o que nos interessa é o salário e os nossos rendimentos. Temos que cobrir mensalmente o cheque especial, consumir mais tecnologia disponível no mercado: a televisão a cabo, os softwares mais rápidos e arrojados, os novos modelos de telefones celulares, marcas de roupas, etc. Assim conectamo-nos ao mundo. Revelamos uma imagem atual que nos dá status e admiração social. É isso que dá prazer e poder. O capital penetrou na nossa libido e passou a fabricá-la na medida em que manipula os objetos de desejo através da propaganda e do marketing.

Lembrando que, esse processo de compulsividade pela compra, satisfaz o ego do comprador da mercadoria. A ideologia da sociedade capitalista incute desde a infância (por meio da propaganda na televisão, desenhos e produtos infantis) a criança a ser consumista. Desta forma, a criança pede para os pais o produto e o pais fazem o possível para satisfazer as necessidades dos filhos e comprar o objeto de desejo. Logo, o pai para obter mais rendimentos financeiros, sobrecarrega a carga horária de trabalho, para comprar melhores produtos para se manter, e manter a família confortável. E no caso da categoria docente, onde o congelamento salarial é duradouro, os professores têm que precarizar e intensificar a sua carga horária de trabalho, em busca da complementação salarial para se satisfazer materialmente.

Para Chaves (2008, p.17), a precarização do trabalho docente se manifesta pelo congelamento salarial imposto pelo Governo, que desde 2006, não concede nenhum reajuste no salário, além de “manter a política de gratificações na composição salarial que representa em média 75% da remuneração total dos docentes das IFES”.

Silva Jr. (2010) diz que muitos professores negam a si mesmos, a sua família, a preservação da qualidade no trabalho desenvolvido, para obter todo o tipo de financiamento proporcionado pelo Estado, extrapolando a fronteira entre o racional e o politicamente aceitável. Desta feita, não fazem uma reflexão sobre o seu trabalho e a sua vida, não há consciência de que a complementação financeira é uma ideologia pautada no pragmatismo e no economicismo gerado pelas reformas no Estado. Silva Jr, diz que se põe nesse momento, a questão da alienação, tornou-se normal trabalhar demais, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família.

O conformismo e a alienação parecem poder justificar-se pelo prazer do trabalho. O trabalho já não é mais trabalho, é pura paixão ou puro prazer, que liberariam de culpa toda a eventual transgressão das regras da convivência familiar e das relações de trabalho. (SILVA Jr. 2009, p. 185)

Para Silva Jr. (2009), as reflexões em torno do prazer no trabalho conduziram à questão de que o trabalho vicia, como uma droga e pode comprometer a saúde. Ainda que se tenha prazer no trabalho e isto diminua os riscos de doenças, como é do senso comum, alguns professores se flagram ultrapassando a fronteira entre o racional e o irracional.

Ainda que tomando consciência da contradição, pretendem continuar seu trabalho; contraditoriamente, querem continuar fazendo o trabalho do mesmo jeito, apesar de verem suas famílias desfeitas, de prejudicarem sua saúde por meio de ansiolíticos, anti-depressivos, narcoléticos, sacrificam seu tempo livre, trabalhando nos finais de semana, não saírem em mês completo de férias, não fazem uso das licenças prêmio ou sabáticas por entenderem que não teriam o que fazer. Aqui põe-se a alienação, mas não somente ela: põe-se também, mesmo que de forma não consciente, a possibilidade de resolução da contradição na direção da formação humana mais intensa (SILVA JR. 2010, p.128).

Diante do exposto por Silva Jr., é preocupante a situação do docente universitário que aderiu ao PARFOR, pois com o aumento das matrículas nas Instituições de Ensino Superior haverá uma intensificação no trabalho docente, que na maioria das vezes, não se percebe como um trabalhador intensificado, não tem consciência do processo intensificatório pelo qual vem passando em busca de uma complementação salarial, visto que, com a reforma na educação superior, os custos econômicos foram escasseados para as universidades públicas e o professor, diante deste cenário, cria outras formas para manter o padrão de vida material, em detrimento das relações familiares que ficam cada vez mais esgarçadas devido ao aumento da jornada de trabalho, comprometendo a saúde e a qualidade de vida do professor-pesquisador.

Para Abramides e Cabral (2003), o trabalhador tem consciência que para realizar a sua atividade técnica tem que ter saúde, por isso, a relação indissociável entre saúde e capacidade técnica, é necessária para o processo histórico de lutas da classe trabalhadora pela redução da jornada de trabalho, por melhores condições de vida e pela ampliação dos postos de trabalho.

A intensidade no trabalho e o número excessivo de horas na jornada são decisivos na precarização da saúde do trabalhador, podendo eliminá-lo, precocemente do mercado. A precarização faz referência as condições de trabalho, incluindo atividades corporais e mentais dos trabalhadores, bem como os elementos materiais, físico-químicos, ambientais, temporais e também as relações de trabalho. Para Vieira (2010, p.6) mal estar docente significa:



[...] atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, aos clientes, a organização e ao trabalho. É uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional aos docentes e as escolas. Atualmente o professorado se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, somados a conjunção de diversos fatores sociais e psicológicos presentes na situação em que exerce a docência.

Portanto, é importante ficar atento às implicações que a intensidade do trabalho trás ao trabalhador, em especial ao trabalhador docente da educação superior no PARFOR que é o nosso objeto de estudo, pois ele intensifica a sua jornada de trabalho, mas não se percebe no processo, diante disso as consequências podem ser danosas para a saúde do trabalhador. Logo, é necessário conhecer o processo de trabalho e suas implicações para o trabalho docente, para obter maior controle e garantir maior posição no embate entre capital e trabalho.

Pelo exposto, vamos detalhar nos próximos tópicos como é o processo de trabalho no PARFOR e suas implicações para o trabalho docente, especificamente no Estado do Pará, na UFPA, desembocando no curso de pedagogia do campus Belém.

### **2.3 A implementação do PARFOR no Estado do Pará**

Dados do Educacenso de 2007 revelaram que apenas 10% das funções docentes exercidas na educação básica no Pará são desempenhadas por professores com formação inicial adequada. Os demais carecem de formação inicial, em nível de graduação ou, apesar de possuírem graduação, atuam em áreas diferentes de sua formação inicial.

Nesse sentido, as ações para reverter o quadro acima foram prescritas no Plano Estadual de Educação (PEE), construído em 2007/2008, com participação de educadores de diversas regiões do Estado. No entanto, foi necessário um planejamento específico das ações sem perder a visão expressa no PEE. O Plano de Formação Docente do Estado do Pará materializa o planejamento da formação inicial e continuada de professores da educação básica de todo o Estado.

Diante dos dados apresentados no Estado do Pará, o governo Federal propôs aos governos da esfera Estadual e Municipal a adesão ao PARFOR.

A SEDUC aderiu ao plano objetivando qualificar os docentes que atuam na educação básica no Pará, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, sendo que a

pós-graduação ainda não foi implementada no Pará e é pauta de várias reuniões nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

No Pará, o PARFOR tem o objetivo de capacitar 40 mil professores que não têm a formação adequada exigida pela Lei n. 9394/96, seja em formação inicial ou continuada, por meio de cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Para abrigar esses estudantes já foram realizados cinco processos seletivos desde o segundo semestre de 2009. As Instituições que aderiram ao PARFOR no Pará foram: IFPA; UEPA; UFOPA<sup>40</sup>; UFPA e UFRA<sup>41</sup>.

As licenciaturas estão sendo ofertados em 51 municípios, que abrigam 51 polos. Os polos gerenciados pelo PARFOR são: Abaetetuba, Acará, Alenquer, Anapu, Augusto Corrêa, Baião, Castanhal, Concórdia do Pará, Gurupá, Igarapé Açu, Mãe do Rio, Marapanim, Monte Alegre, Nova esperança do Piriá, Óbidos, Portel, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Feliz do Xingu, São Miguel do Guamá, Tomé Açu e Vigia.

Os polos UAB gerenciados pelo Estado são: Almeirim, Belém, Jacareacanga, Novo Progresso, Salvaterra, Santarém, Uruará.

Os polos UAB gerenciados pelo município são: Altamira, Barcarena, Benevides, Bragança, Breves, Bujaru, Cametá, Capanema, Capitão Poço, Canaã dos Carajás, Conceição do Araguaia, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Igarapé-Miri, Itaituba, Jacundá, Juruti, Marabá, Moju, Muaná, Oriximiná, Pacajá, Paragominas, Parauapebas, Ponta de Pedras, Redenção, Salinópolis, Santana do Araguaia, São Sebastião da Boa Vista, Tailândia, Tucumã, Tucuruí<sup>42</sup>.

Para receber um polo é preciso que o município faça um levantamento das condições de infraestrutura certificando que está apto a receber e encaminha o documento para ser debatido na reunião ordinária do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará. De posse do documento, caso os membros elaborem um parecer favorável é solicitado a CAPES a criação de um novo polo<sup>43</sup>. O Estado é o mantenedor financeiro.

Para ser polo o município tem que seguir uma cartilha de orientações, dentre elas, o prédio onde funciona tem que ter secretaria, laboratórios e demais espaços adequados ao

<sup>40</sup> A Universidade Federal do Oeste do Pará passa a ofertar vagas apenas para o segundo semestre de 2011, nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém. No curso integrado de História e Geografia; integrado Letras Português Inglês; integrado Matemática Física; integrado Química Biologia; Pedagogia e Educação Física. Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/resultado2011\\_2/](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/resultado2011_2/) Acesso em: 24 de Abril de 2012.

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/> Acesso em: 9 de Agosto de 2011

<sup>42</sup> Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/polos\\_PARFOR\\_PA.pdf](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/polos_PARFOR_PA.pdf) Acesso em: 07 Janeiro de 2012.

<sup>43</sup> Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata\\_da\\_2a\\_Reuniao\\_do\\_Forum.pdf](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata_da_2a_Reuniao_do_Forum.pdf) Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

desenvolvimento das atividades. Outros precisam de pequenos reparos e outros precisam ajustar sua infraestrutura, caso não ocorra, o polo será descredenciado e o aluno será remanejado para a cidade mais próxima. Atualmente 11% dos polos no país estão nessa situação<sup>44</sup>. Acreditamos que a ausência de uma infraestrutura adequada favorece a exposição de alunos a cursos de baixa qualidade e a precarização do trabalho do professor.

Freitas (2007) acredita que a criação dos polos da UAB nos municípios expressa a intencionalidade do Ministério de diferenciar a formação inicial de professores, retirando-a dos centros de educação, faculdades e da ambiência universitária, deslocando-a para as escolas. Muitas dessas escolas não têm estrutura física e nem recursos humanos para oferecer uma educação de nível superior.

Sobre os critérios de seleção dos estudantes, foi instituído um Comitê Assessor Interinstitucional do Plano de Formação de Professores do Estado do Pará constituído pela Secretaria de Estado de Educação do Pará e Instituições Ensino Superior Públicas que elaboraram e aprovaram critérios para seleção dos candidatos, que evita a possibilidade de Vestibular ou Sorteio. É válido lembrar, que a pré-inscrição na Plataforma Paulo Freire não significa que o candidato inscrito já está matriculado em um curso. A pré-inscrição é o primeiro critério para a composição de turmas. Dessa forma, não há realização de prova pelos candidatos às vagas, abrindo possibilidade, ao nosso ver, de influências de elementos políticos e subjetivos no processo de seleção.

Os critérios de seleção passo a passo são: 1) pré-inscrição na plataforma Freire; 2) aceitação das pré-inscrições pelas secretarias; 3) critério geográfico de proximidade do município de origem em relação ao polo (variável de acordo com a demanda pelo curso); 4) distribuição das vagas pelos municípios: proporcionalidade de vagas em relação à demanda total; 5) prioridade a candidatos que solicitam primeira licenciatura; 6) prioridade a candidato que solicita curso na área em que está atuando; 7) prioridade a efetivos, sem excluir os temporários; 8) critério das secretarias: escolas prioritárias para formação em cada curso; 9) tempo de serviço (prioridade a mais antigo); e 10) idade (prioridade a maior idade)<sup>45</sup>. Contudo, te havido alguns percalços, pois os selecionados devem está cadastrados no Educacenso, entretanto, muitas secretárias não conseguem cadastrar seus professores em tempo hábil, logo o professor que submeteu o seu currículo na plataforma freire está

---

<sup>44</sup>Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata\\_da\\_10a\\_Reuniao\\_do\\_Forum.pdf](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata_da_10a_Reuniao_do_Forum.pdf). Acesso em: 10 de Setembro de 2011.

<sup>45</sup> Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=criterios\\_selecao](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=criterios_selecao) Acesso em: 9 de Agosto de 2011

automaticamente excluído do plano. Contudo, tem professores que atuam em sala de aula mais não estão registrados no Educacenso, pois há escolas que não são reconhecidas pelo MEC e vice-versa<sup>46</sup>.

Foram estipulados dentro do Fórum outros critérios de prioridades para a seleção do professor no Plano, tais como, no momento da composição das turmas quem tem prioridade é o professor que não possui nenhuma licenciatura. O professor com bacharelado entrará em um momento posterior e o professor que possui o magistério e não está em sala de aula pode se inscrever na Plataforma Paulo Freire, mas a prioridade será para os professores que possuem o magistério e estão atuando em sala de aula<sup>47</sup>.

Os candidatos que não forem classificados podem ainda concorrer à vaga em um dos seguintes casos: 1) se a turma em que se inscreveu preencheu o número de vagas e candidatos classificados não compareceram a instituição em tempo hábil para matricular-se. Neste caso haverá chamada dos excedentes pela instituição, segundo a ordem de classificação. Esta nova chamada é conhecida como "Repescagem"; 2) se a turma em que se inscreveu não pode ser composta e não consta no "listão", o candidato poderá migrar para outra instituição ou outro município conforme orientação da instituição em que se inscreveu.

O candidato deve ficar atento, pois poderá receber chamada pelo seu e-mail cadastrado na Plataforma Paulo Freire. Caso o candidato necessite concorrer em edições seguintes, deve efetuar nova pré-inscrição em cursos ofertados via Plataforma<sup>48</sup>. Qualquer candidato perde direito a vaga se deixar de comparecer na data, horário e local indicado no Edital publicado pela Instituição em que foi classificado<sup>49</sup>.

A chamada do candidato por e-mail está trazendo problemas. Muitos candidatos selecionados não vão fazer a matrícula, por conta da ausência de aviso, posto que o resultado final fica disponível na internet, contudo, muitos professores não tem acesso a internet, logo, perdem a matrícula<sup>50</sup>. Portanto, é um ponto que deve ser revisto pela gestão do PARFOR

---

<sup>46</sup>Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata\\_da\\_12a\\_Reuniao\\_do\\_Forum.pdf](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata_da_12a_Reuniao_do_Forum.pdf) 20 de setembro de 2011

<sup>47</sup> Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=perguntas\\_frequentes](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=perguntas_frequentes) Acesso em: 9 de Agosto de 2011

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=informes#i1> Acesso em: 9 de Agosto de 2011.

<sup>49</sup> Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=informes#i2> Acesso em: 9 de Agosto de 2011.

<sup>50</sup> Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata\\_da\\_4a\\_Reuniao\\_do\\_Forum.pdf](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata_da_4a_Reuniao_do_Forum.pdf) Acesso em: 9 de Agosto de 2011.

estadual, pois acreditamos, que as tecnologias devem ser usadas para incluir socialmente os professores que por anos ficaram excluídos pela distância geográfica e condições sociais.

Sobre a duração dos cursos, geralmente têm a duração de três anos meio a quatro anos e acontecem no período em que os professores estão em recesso e finais de semana, em Janeiro, fevereiro e julho, no período intensivo nos turnos da manhã e da tarde. Contudo, as IES públicas tem autonomia para construir seu calendário especial para atender aos graduandos, conforme preconiza a Resolução nº 002/2010 que estabelece o calendário das atividades curriculares a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura ministrados pelas IES públicas no âmbito do PARFOR-PA<sup>51</sup>.

A flexibilidade do tempo do curso está em consonância com as recomendações do BM no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* (1995) que relata sobre a orientação da flexibilização do tempo de formação que é permissível para atender as populações agrícolas, calendários religiosos, entre outros casos de comunidades que mereçam atenção especial.

Acreditamos que a formação que ocorre apenas no recesso e final de semana, deixa o curso aligeirado comprometendo a qualidade. A formação fica ágil, flexível, fragmentada em relação à duração e aos conteúdos. O estudo passa a atender aos princípios da produtividade e eficiência, próprios do mercado competitivo e globalizado, colocando em risco a sólida formação teórica no campo de conhecimento, necessária para a formação científica e crítica dos profissionais (MAÚES, 2003).

Esse contexto, tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação facilitado pela legislação e não de qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. Portanto, precisa ser analisado e revisto para uma formação com real qualidade acadêmica e social (SCHEIBE, 2004).

Entendemos que a formação do professor da educação básica no PARFOR é uma formação aligeirada, compactada, visando à terminalidade (certificações) a fim de atender às determinações dos organismos internacionais. Deste modo, fragiliza os conteúdos, rebaixa as exigências no campo teórico epistemológico, reduzindo-os ou mesmo negando a possibilidade de uma compreensão da totalidade, da complexidade das relações sociais, pois separa a teoria da prática e o conteúdo do método. Sobre a fragilização, precarização e aligeiramento dos processos de formação de professores, Vieira (2010, p.15) relata que:

---

<sup>51</sup>Disponível em: <http://www.ufpa.br/parfor/Documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2002%20PARFOR-PA.pdf> Acesso em: 9 de Agosto de 2011.

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados e aligeirados os processos de formação dos professores, em especial daqueles que atuam/ ou irão atuar na escola pública, há conseqüentemente, a crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmico de sociedade. É possível dizer que, ao se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral, e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida.

Diante do exposto por Vieira, o aligeiramento na formação é prejudicial para todos os sujeitos que participam direta e indiretamente dela. Portanto é necessário que repensemos a formação aligeira dos professores propondo alternativas concretas e abrangentes. A reforma educacional em sua proposta, precisa ser profunda, de modo a envolver a totalidade das práticas pedagógicas da sociedade. É evidente que a reforma na educação ocorre de forma lenta e gradual e não de forma aligeirada e em serviço como está se dando com a formação de professores após a implantação do PARFOR.

Aguiar (2003) relata que a implementação da formação em serviço é uma estratégia do Governo para economizar recursos financeiros, pois os professores não têm que necessariamente se afastar de todas as suas atividades. Dependendo da estruturação do curso oferecido, em um período o professor participaria das atividades de formação, centradas na análise das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas e, em outro momento, continuaria assumindo as suas responsabilidades regulares em sala de aula, atendendo aos princípios neoliberais de flexibilidade, eficiência e produtividades no sistema de ensino.

Pesquisa realizada pela CNTE (2002) alerta que a política educacional vigente secundariza o aspecto da qualificação profissional quando preferi atuar na capacitação em serviço, privilegiando os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho.

A capacitação em serviço é uma recomendação que está presente no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* elaborado pelo Banco Mundial (1995), que incentiva os investimentos na melhoria do conhecimento do professor, por oferecer melhores resultados para o desempenho escolar, além de maiores vantagens com relação ao financiamento – quesito este importante para o fomento da modalidade de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Diante do exposto, Scheibe (2003, p.181) nos convoca a não fazer concessões a políticas de formação aligeiradas:

Isso não significa negar a existência de situações emergenciais, relativas a carência de docentes em certas regiões e para certas áreas, que deverão ser enfrentadas por meio de uma sólida articulação entre universidades, o MEC, as secretarias de Estado e as secretarias municipais de educação, tendo em vista a realização de programas emergenciais de formação de professores, para atender a demandas específicas.

O órgão articulador entre as universidades, o MEC, as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de educação, é o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Os membros se reúnem mensalmente e tem como principal objetivo o cumprimento das metas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado do Pará.

Discussões calorosas no fórum tratam do distanciamento que algumas prefeituras têm do PARFOR, descumprindo com a responsabilidade de prestar apoio aos polos e de liberar alguns docentes para o curso. Algumas prefeituras não liberam o professor para assistirem as aulas e/ou não dão o mínimo de tranqüilidade necessária para estudarem.

Para Brzezinski (2010), o profissional de educação é peça chave para o sistema comprometido com a qualidade do processo educativo. Como tal, necessita de uma formação adequada e de incentivos que indiquem sua valorização. Neste sentido é importante o papel da prefeitura para que:

[...] estabeleça estratégias para a capacitação em serviço; organize o sistema de ensino de forma a possibilitar que os docentes que atuam na educação básica venham a possuir, no prazo máximo de dez anos, formação em nível superior (em curso de licenciatura, de graduação plena, preferencialmente em universidades) [...]; estabeleça estratégias para que os profissionais de educação que atuam nas áreas de administração, supervisão, planejamento, inspeção e orientação educacional possuam cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação; promova a valorização dos profissionais de educação; estabeleça normas que assegurem que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional em qualquer função do magistério [...]; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRZEZINSKI, 2010, p.243-244).

Apesar da importância do profissional de educação para a qualidade do processo ensino aprendizagem, o Estado não dar a este profissional, as condições para que exerçam satisfatoriamente seu trabalho. Na realidade, não há uma política de valorização do magistério, em nível nacional, uma política de inclua a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho.

Desvalorização ocorre tanto com os professores da educação básica quanto com os professores da educação superior, que estão sendo intensificados em sua jornada de trabalho.

Pensamos que o PARFOR veio para intensificar e precarizar ainda mais as condições de trabalho do professor da educação superior, visto que o professor ministra aula nas suas férias, nos recessos e finais de semana, conforme estabelece o calendário de aulas do Plano. Este fato nos faz crer que está havendo uma intensificação no trabalho docente, pois além das atividades cotidianas que constam no plano de aula regular o mesmo se sobrecarrega aderindo ao PARFOR em busca da complementação salarial. Consideramos que as condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções, ou ampliar a jornada de trabalho, como forma de aumentar os seus rendimentos.

Sobre as repercussões no trabalho docente universitário com a implantação do PARFOR na UFPA é que trataremos no capítulo 3.



### CAPÍTULO 3

## AS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COM A IMPLANTAÇÃO DO PARFOR NA UFPA

---

Este capítulo tem como finalidade apresentar as repercussões no trabalho docente universitário com a implantação do PARFOR na UFPA do campus Belém do curso de pedagogia.

O plano foi analisado à luz da atual reconfiguração gerencial a que estão sendo submetidas às instituições federais com uma expressiva ampliação na oferta dos cursos de graduação, particularmente, voltados para a formação de professores.

A priori fizemos um breve histórico de como foi o início do PARFOR na UFPA. Adiante, contextualizamos o processo de expansão implementado pelo plano na instituição especificamente no curso de pedagogia do campus Belém, apresentando dados estatísticos sobre o aumento do número de vagas e matrículas. Vale ressaltar que as informações utilizadas e os dados estatísticos que são apresentados neste trabalho para a demonstração da expansão do número da oferta de vagas e de matrículas na UFPA no curso de pedagogia, foram coletados junto a coordenação geral do PARFOR da UFPA referentes aos anos de 2009 (2º semestre), 2010 (1º e 2º semestre) e 2011 (1º semestre).

Abordamos neste capítulo a gestão do PARFOR na UFPA inserindo questões relacionadas à administração do plano, a sua relação com o governo do Estado com as Secretarias de Educação e a relação com as prefeituras dos municípios.

Outro aspecto destacado nesse estudo se refere ao financiamento do programa, considerando pagamento de professores e aquisição de materiais didáticos, equipamentos, infraestrutura, bem como a liberação dos recursos e como tudo isso influencia na qualidade dos cursos do PARFOR na UFPA, especificamente do curso de Pedagogia do campus Belém.

Este capítulo foi construído tendo por base o material coletado nos documentos como: Banco Mundial. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; o Caderno do Plano Nacional de Formação da Educação

Básica/MEC 2009; a Resolução nº. 3.921, de 21 de dezembro de 2009 que aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; a Resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de maio de 2010 que estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE; a Resolução nº001/2010 que estabelece a carga horária e a natureza das atividades docentes correspondentes ao pagamento da bolsa em complemento às orientações do MEC/FNDE, no âmbito do PARFOR-PA; a Resolução nº002/2010 Estabelece o calendário das atividades curriculares a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura ministrados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no âmbito do PARFOR-PA; Instrução Normativa nº 01 de 23 de Maio de 2011 institui normas acerca das atribuições dos participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no âmbito da Universidade Federal do Pará; as informações e notícias no site da UFPA e as informações e notícias no site SEDUC, entre outros documentos importantes para a compreensão do fenômeno.

Analisamos as entrevistas realizadas com os coordenadores e docentes vinculados ao PARFOR que lecionam no curso de pedagogia do campus Belém que foram reconhecido como: SD – 01 (Sujeito Docente 01); SD – 02 (Sujeito Docente 02); SD – 03 (Sujeito Docente 03); SD – 04 (Sujeito Docente 04); SD – 05 (Sujeito Docente 05); SD – 06 (Sujeito Docente 06) e SD – 07 (Sujeito Docente 07) para a categoria docente e; e para os Coordenadores do plano: SC – 01 (sujeito coordenador 01), SC – 02 (sujeito coordenador 02) e SC – 03 (sujeito coordenador 03).

Tanto os documentos quanto as entrevistas foram analisadas a luz das seguintes categorias: trabalho docente, expansão de vagas e cursos, qualidade dos cursos e gestão do PARFOR.

Entendemos que as entrevistas com os sujeitos se configurou como valioso instrumento, na medida em que foi possível analisar a percepção dos entrevistados quanto ao processo de implantação do plano, particularmente, no que se relaciona ao planejamento, à definição das demandas de expansão e às repercussões no trabalho docente universitário. Permitiu evidenciar também as dificuldades enfrentadas pelos gestores no gerenciamento das expressivas metas expansionistas e das limitações estruturais para a execução do PARFOR na

UFPA e as dificuldades que os professores universitários enfrentam no decorrer do processo ensino aprendizagem.

### 3.1 O PARFOR na UFPA

A Resolução nº. 3.921, de 21 de dezembro de 2009 do CONSEPE de 27 de Dezembro de 2009, aprovou a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em decorrência da adesão da UFPA ao acordo de Cooperação Técnica firmado pela CAPES e a Secretária de Estado de Educação do Pará, ocorrida em 28 de maio de 2009<sup>52</sup>.

Os cursos de graduação vinculados ao PARFOR começaram a ser ofertados na UFPA, no segundo semestre de 2009. Para a nossa pesquisa vamos nos deter no período que compreender ao início do plano até o 1º/ 2011 período que deu para obter os dados oficiais da matrícula de estudantes.

A tabela 06 a seguir mostra a quantidade de estudantes matriculados na UFPA por meio do PARFOR, bem como a quantidade de cursos, turmas e municípios envolvidos.

**Tabela 06: Número de estudantes matriculados no PARFOR, por turmas, cursos e municípios envolvidos no período de 2º/ 2009 a 1º/ 2011, na UFPA.**

Período	Nº de matrículas	Nº de cursos	Nº de turmas	Nº de municípios envolvidos
2º semestre de 2009	470	06	14	04
1º semestre de 2010	3.438	18	98	27
2º semestre de 2010	1.026	10	27	17
1º semestre de 2011	1.561	23	44	25
<b>Total</b>	<b>6.495</b>	<b>57</b>	<b>183</b>	<b>73</b>
<b>De 2009 a 2011</b>	<b>232,1%</b>	<b>283,3%</b>	<b>214,2</b>	<b>525%</b>

Fonte: Elaboração própria com dados ofertados pela coordenação geral do PARFOR na UFPA

Como pode ser observado na tabela 06, do 2º semestre de 2009 ao 1º semestre de 2011 foram matriculados 6.495 estudantes, em 183 turmas com 73 municípios envolvidos. O crescimento no período foi de 232,1% no número de matrículas.

Considerando essa expansão acentuada de matrículas na UFPA questionamos se a instituição possui estrutura física, equipamentos, recursos materiais e humanos para atender esse novo contingente de estudantes? Quem são os professores envolvidos no PARFOR? Como os cursos funcionam?

<sup>52</sup>Disponível em: <http://www.parfor.ufpa.br/images/stories/documentos/resolucao3921.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

Para Castro e Neto (2011) a quantidade de cursos cresce devido um processo desencadeado pela reforma da educação superior que possibilitou a reorganização interna das instituições na busca de uma nova racionalidade, para aproveitar melhor os espaços físicos e os recursos humanos disponíveis representando a materialização de uma tendência em curso em âmbito global, no sentido de reorganizar o ensino superior para torna-lo mais ágil e articulado às demandas do mercado.

Devido à grande quantidade de turmas que vem se formando, a estrutura física da UFPA não tem como abrigar em salas de aula todas as turmas que estão sendo criadas pelo PARFOR. Logo a CAPES e a UFPA definiram, juntamente com a SEDUC e as Secretarias Municipais de Educação, que as aulas aconteceriam em escolas Municipais e Estaduais e em alguns polos da UAB.<sup>53</sup> Entretanto, alguns sujeitos docentes e coordenadores entrevistados relataram que isso tem criado dificuldades no processo ensino aprendizagem, na gestão do plano, dentre outros empecilhos que comprometem a qualidade dos cursos.

Como forma de melhor gerir o plano, a UFPA elaborou a Instrução Normativa nº 01, delegando e ratificando as tarefas de cada sujeito dentro do PARFOR, institucionalizando atribuições e competências aos integrantes do PARFOR na UFPA. A equipe que integra o plano na UFPA é composta por: Coordenação Geral, Coordenação Adjunta, Coordenação Pedagógica, Coordenações de Cursos, Professores- Pesquisadores, Direções de Institutos, Coordenações de Campi, Coordenações Locais, Direções de Faculdade, Coordenações de Pólos, pessoal de apoio administrativo e bolsistas-estágio.

O responsável por promover a integração das atividades dos diferentes segmentos envolvidos no PARFOR/UFPA é o coordenador geral. É válido lembrar que PARFOR na UFPA é um plano especial, vinculado à Pró Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), logo os cursos do plano devem seguir o mesmo regulamento do ensino da graduação dos cursos regulares extensivos.

A PROEG faz a supervisão e coordenação de todas as ações vinculadas ao ensino no nível da graduação, que vão desde a orientação na elaboração e aprovação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos que incluem as atividades curriculares, teóricas e práticas, metodologias, qualidade do corpo docente, tempo de formação, estágio, elaboração de

---

<sup>53</sup>Disponível em: <http://ufpa.br/parfor/arquivos/Informativo%20PARFOR%20III.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

monografia de conclusão do curso, intercâmbios, até as ações/procedimentos de oferta de curso, dentre outros<sup>54</sup>.

Em relação a oferta de cursos, o SC – 03 relatou que antes da criação do PARFOR havia um projeto e um termo de compromisso do Governo do Estado do Pará com as Universidades Paraenses Públicas da região. Um projeto voltado para a formação de professores que foi desenvolvido junto com o projeto de interiorização dos cursos de matemática, letras, história e geografia. A partir deste termo de compromisso com o Governo do Estado, o Governo Lula lançou o Plano Nacional de Formação Docente que é o PARFOR, então, como a UFPA já tinha este planejamento sob a supervisão e a coordenação da PROEG, a adesão ao plano ocorreu rapidamente. A UFPA ampliou o estudo que concerne à formação de professores, por intermédio da PROEG.

O PARFOR então foi lançado no segundo mandato do Governo Lula, e a UFPA na região Norte, era a instituição que tinha maior potencialidade de oferta de vagas, logo, aderiu ao plano. Uma observação importante feita por um dos entrevistados foi de que o Governo do Estado incluiu no projeto uma demanda muito grande de oferta de vagas, que estava reprimida há muitos anos. Então, houve um redimensionamento das ofertas de vagas para a formação de professores, que foi rediscutido juntamente com a PROEG, as faculdade e institutos participantes, para diminuir as ofertas de vagas que estavam super dimensionadas.

Sobre a expansão da oferta de vagas e de matrículas do PARFOR na UFPA é que trataremos no tópico seguinte.

### **3.1.1 Expansão da oferta de vagas e de matrículas**

A expansão proporcionada pelas Instituições de Educação Superior no Estado do Pará com a implementação do PARFOR tem amparo no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica de acordo com esse Decreto o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério, deverá considerar os dados do Censo da Educação Superior, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior, além de ratificar no artigo. 7º que o atendimento à necessidade por formação inicial dar-se-á pela ampliação das matrículas

---

<sup>54</sup>Disponível em: <http://ufpa.br/parfor/arquivos/Informativo%20PARFOR%20III.pdf> Acesso em: 15 de Janeiro de 2012.

oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior (BRASIL/MEC, 2009b).

No ano de 2009 foi implantado o PARFOR no Estado do Pará, o que significou uma expressiva expansão no número de vagas ofertadas e de matrículas efetivas nas Instituições Públicas de Educação Superior que aderiram ao plano, sendo: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

A expansão do número de vagas e de matrículas nas instituições de educação superior do Estado do Pará ficou disposta dessa maneira, conforme mostra tabela 07 a seguir:

**Tabela 07: Número de vagas ofertadas e preenchidas por IES públicas do Estado do Pará.**

IES	VAGAS	2º / 2009	1º e 2º / 2010	1º / 2011	TOTAL	%
UFPA	Ofertadas	560	4.894	2.010	7.464	49,4%
	Preenchidas	557	4.581	1.687	6.825	50,4%
UEPA	Ofertadas	280	1.500	960	2.740	18,1%
	Preenchidas	280	1.293	845	2.418	17,8%
IFPA	Ofertadas	50	2.271	1.313	3.634	24,1%
	Preenchidas	50	2.045	1.089	3.174	23,4%
UFRA	Ofertadas	-	550	720	1.270	8,4%
	Preenchidas	-	463	667	1.130	8,3%
TOTAL	Ofertadas	890	9.215	5.003	15.108	
	Preenchidas	887	8.372	4.288	13.547	

Fonte: Elaboração própria com dados ofertados pela coordenação geral do PARFOR na UFPA.

De acordo com a Tabela 07 observa-se que no período de 2º/ 2009 a 1º/ 2011 foram ofertadas 15.108 novas vagas pelas IES públicas do Estado do Pará nos cursos de Licenciatura Plena no PARFOR e foram preenchidas 13.547. A UFPA ofertou a maior percentagem de vagas atingindo 49,4%, seguida pelo IFPA que foi responsável pela oferta de 24,1% das vagas, e a UEPA que ofertou 18,1%, a UFRA foi a instituição que ofertou menor número de vagas, atingindo apenas 8,4% do total de vagas ofertadas no Estado do Pará. A baixa oferta de vagas da UFRA deve-se ao fato dessa instituição ter entrado no PARFOR apenas no primeiro semestre de 2010 e mesmo com a entrada da UFRA, a UFPA ainda manteve elevado à oferta de vagas nos dois semestres de 2010, disponibilizando 4.894 novas vagas e preenchendo 4.581.

Portanto, no período que compreende a implantação do plano que iniciou no 2º semestre de 2009 até o 1º semestre de 2011, a UFPA já ofertou 7.464 novas vagas e preencheu 6.825, enquanto que a UEPA ofertou 2.740 vagas e preencheu 2.418, a IFPA ofertou 3.634 vagas e preencheu 3.174 e por fim a UFRA ofertou desde então 1.270 vagas e preencheu 1.130<sup>55</sup>.

Se verificarmos na tabela 07 geralmente o número de vagas ofertadas não confere com o número de vagas preenchidas, um dos motivos apontados é que o professor da educação básica, muitas das vezes, não atende aos pré-requisitos estabelecidos hierarquicamente de modo a filtrar aqueles que realmente necessitam da formação inicial.

Devido à disparidade entre o número de vagas ofertadas e preenchidas, percebemos que a UFPA apresentou o maior percentual de vagas preenchidas comparada com as demais instituições, preenchendo 91% das vagas ofertadas, seguida da UFRA que preencheu 89% das vagas ofertadas, a UEPA preencheu 88,2% e o IFPA 87,3% como pode ser observada na Tabela 08 a seguir:

**Tabela 08: Total de vagas ofertadas e preenchidas do PARFOR por IES no período de 2º / 2009 a 1º / 2011, no Estado do Pará.**

IES	VAGAS		%
	OFERTADAS	PREENCHIDAS	
UFPA	7.464	6.825	91,4
UEPA	2.740	2.418	88,2
IFPA	3.634	3.174	87,3
UFRA	1.270	1.130	89,0
<b>TOTAL</b>	<b>15.108</b>	<b>13.547</b>	<b>89,7</b>

Fonte: Elaboração própria com dados ofertados pela coordenação geral do PARFOR na UFPA.

Diante dos dados apresentados verificamos que a UFPA foi uma das primeiras universidades a aderir ao plano e a concentrar a maior quantidade de vagas ofertadas e preenchidas se comparada às outras Instituições Superiores Públicas do Pará, portanto é nesse espaço do saber que foi feita a análise da implantação do PARFOR e conseqüentemente as implicações para o trabalho docente universitário.

De acordo com informações da coordenação do PARFOR na UFPA, a previsão do governo era dar formação inicial para 40 mil professores da educação básica no Estado do Pará em 10 anos, sendo que a UFPA ofertaria 25 mil vagas e as outras 15 mil vagas restantes seriam divididas entre a UEPA, UFRA e IFPA. Contudo, em constantes planejamentos realizados e metas reavaliadas o número de 25 mil vagas ofertadas foi recalculado visto que

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/> Acesso em: 16 de Fevereiro de 2011.

vários professores da rede já possuíam a primeira licenciatura, logo, esse número caiu para 16 mil. Portanto, a meta agora é que a UFPA atinja a formação desse total de estudantes em 10 anos. Em 2012 pretende-se ofertar apenas nove turmas, havendo uma retração da demanda em comparação ao ano de 2011. O SC – 03 relata que é preciso reestudar constantemente os números para ver quanto cabe ainda para a UFPA no PARFOR, visto que a demanda é muito imprevista das prefeituras e da SEDUC, sendo que anualmente é feita uma avaliação da demanda e é possível que com mais três ou quatro ofertas, a UFPA cumpra com o seu papel no PARFOR.

A Capes, no ano de 2011, solicitou a todas as IFES envolvidas com o PARFOR o detalhamento de metas e cronograma global de ofertas para os próximos quatro anos do programa. Nesta nova avaliação, a UFPA fixou a meta de matricular até 2014, cerca de 16 mil novos estudantes. A meta inicial de 25 mil, foi revista diante das interseções de ofertas entre as Instituições Públicas do Estado e a reavaliação da demanda real dos Municípios. O objetivo é diluir esta oferta do PARFOR a cada semestre para que as turmas de 2009 e 2010 possam colar grau, possibilitando a abertura de mais turmas em 2013 e 2014<sup>56</sup>.

A demanda de vagas do PARFOR/UFPA, segundo o SD-03, é feita em primeira instância pela SEDUC por meio do Banco de Informações de Professores (BIP) que é alimentado pelas Secretarias de Educação dos Municípios que dizem qual é a quantidade de professores sem formação adequada. Posteriormente de posse do quantitativo demandado pelos Municípios, a SEDUC faz a distribuição das vagas e dos cursos para cada universidade participante que, por sua vez, repassa essa demanda para as faculdades que dizem se há possibilidade ou não de criar novas turmas com o aval da PROEG.

E assim foi feito com a Faculdade de Educação onde está inserido o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPA. Como consideramos demasiadamente extenso analisar todos os cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR/UFPA realizamos o levantamento de dados de todos os cursos de licenciatura ofertados pelo plano e constatamos que a Faculdade de Educação, ou seja, o curso de pedagogia do PARFOR/UFPA é o curso que mais oferta vagas e realiza matrículas se comparado às outras licenciaturas<sup>57</sup>, foram matriculados 1.116

---

<sup>56</sup> [http://www.ufpa.br/parfor/Boletim/Informativo%20PARFOR\\_ed%2011%20de%20abrilEste.pdf](http://www.ufpa.br/parfor/Boletim/Informativo%20PARFOR_ed%2011%20de%20abrilEste.pdf)

<sup>57</sup> Licenciatura em pedagogia, licenciatura em ciências naturais, licenciatura em ciências naturais – habilitação em biologia, licenciatura em ciências naturais – habilitação em química, licenciatura em geografia, licenciatura em física, licenciatura em letras-espanhol, licenciatura em letras-inglês, licenciatura em letras - língua portuguesa, licenciatura em sociologia, licenciatura em filosofia, licenciatura em química, licenciatura da computação, licenciatura em biologia, licenciatura em matemática, licenciatura em história, licenciatura em educação física, licenciatura em ciências da religião, licenciatura em informática, licenciatura em arte, licenciaturas em artes visuais, licenciatura em artes- Dança, licenciatura em artes – Música, licenciatura em



estudantes desde a implantação do plano até o término dessa pesquisa, por isso, analisamos o aumento da oferta de vagas e matrículas no curso de Pedagogia. Conforme mostra a tabela 09 a seguir:

**Tabela 09– Total de matrículas efetivas no PARFOR/UFPA por curso (Licenciaturas) e ano.**

CURSO	MATRÍCULAS EFETIVADAS				TOTAL
	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	
CIÊNCIAS NATURAIS	103	268	-	27	398
GEOGRAFIA	25	200	40	29	294
FÍSICA	-	99	-	22	121
LETRAS-ESPAÑHOL	-	40	-	-	40
LETRAS-INGLÊS	-	160	40	36	236
LÍNGUA PORTUGUESA	113	511	160	32	816
PEDAGOGIA	36	920	160	-	1.116
SOCIOLOGIA	-	190	40	45	275
FILOSOFIA	-	80	-	-	80
QUÍMICA	-	39	40	26	105
BIOLOGICA	-	156	40	26	222
MATEMÁTICA	98	704	-	25	827
HISTÓRIA	67	240	120	29	456
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	80	40	66	186
ARTE	-	120	90	65	275
EDUCAÇÃO NO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS	-	-	-	34	34
LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO CIÊNCIAS MATEMÁTICA E LINGUAGEM	-	-	-	27	27

Fonte: Elaboração própria com dados ofertados pela coordenação do PARFOR na UFPA.

Na tabela acima se observa que no curso de Pedagogia foram matriculados no total de 1.116 estudantes, seguido pelo curso de matemática que totalizou no período a matrícula de 827 estudantes e pelo curso de Língua Portuguesa que matriculou o total de 816 estudantes no período de segundo semestre de 2009 a primeiro 2011. O SC – 02 justifica a procura do curso de pedagogia, em entrevista:

*[...] todo mundo procura a Pedagogia. Para quem dizia que a Pedagogia já não precisava mais, a Pedagogia é um dos cursos mais procurados no Brasil todo, porque todo mundo tem que ter a educação básica, eu penso que é lógico vai sempre existir educação infantil, educação básica, sempre*

artes- Teatro, licenciatura em dança, licenciatura em educação no campo com habilitação em ciências naturais, licenciatura em educação no campo, licenciatura integrada em educação ciências matemática e linguagem, licenciatura ciências naturais com habilitação em física, licenciatura integrada em história e geografia, licenciatura integrada em letras português e inglês, licenciatura integrada em matemática e física, licenciatura integrada em biologia e química.

Disponível em: [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=polos\\_cursos](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=polos_cursos) Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

*vai existir, eu digo para os meus alunos que sempre vai ter espaço para o pedagogo, podem até colocar outro nome, mas educação vai sempre existir, a escola como é formatação pode até desaparecer, mas o educador não vai desaparecer nunca, pode ser via internet, telefone, vídeo, mas ele vai sempre existir, um curso desse é para sempre, pode mudar algumas formatações, estruturas, agora demonstrou que não é insuficiente de tanto de turmas que nós temos, 55 turmas até agora, 60 turmas aproximadamente no próximo ano, só nós pedagogia da UFPA, sem contar com a Pedagogia da UFRA, Pedagogia da UEPA, Pedagogia da IFPA, por que o mais procurado é a Pedagogia da UFPA? As pessoas querem fazer a Pedagogia da UFPA, acho que porque é a mais antiga, considerado um trabalho bem feito. (SC-02)*

Considerando que o curso de Pedagogia é o mais procurado pelos professores que atuam nas redes estaduais e municipais do Pará, decidimos analisar como esse curso está sendo ofertado na UFPA considerando as matrículas efetivadas por Municípios como se pode observar na tabela 10 a seguir.

**Tabela 10 – Total de matrículas efetivas no PARFOR/UFPA por período no curso de Pedagogia, 2009 a 2011.**

CAMPUS	MATRÍCULAS EFETIVAS /ANO				Total
	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	
<b>Belém</b>	-	80	80	40	<b>200</b>
<b>Abaetetuba</b>	33	-	40	-	<b>73</b>
<b>Bragança</b>	-	-	40	-	<b>40</b>
<b>Cametá</b>	36	-	80	40	<b>156</b>
<b>Capanema</b>	-	40	40	-	<b>80</b>
<b>Castanhal</b>	-	80	40	-	<b>120</b>
<b>Altamira</b>	-	40	40	40	<b>120</b>
<b>Breves</b>	-	40	40	40	<b>120</b>
<b>Bragança</b>	-	80	40	-	<b>120</b>
<b>Marabá</b>	-	80	-	40	<b>120</b>
<b>Barcarena</b>	-	40	40	-	<b>80</b>
<b>Benevides</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Goianésia do Pará</b>	-	-	40	-	<b>40</b>
<b>Pacajá</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Ponta de Pedras</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Portel</b>	-	-	-	40	<b>40</b>
<b>Tailândia</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Tomé Açu</b>	-	-	-	40	<b>40</b>
<b>Dom Eliseu</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Almerim</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Bujaru</b>	-	40	40	-	<b>80</b>
<b>Salinópolis</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Uruará</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>São Sebastião da Boa Vista</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Parauapebas</b>	-	40	-	-	<b>40</b>
<b>Jacundá</b>	-	-	40	-	<b>40</b>
<b>São Felix do Xingu</b>	-	-	40	-	<b>40</b>
<b>Anapu</b>	-	-	-	40	<b>40</b>
<b>Igarapé Miri</b>	-	-	-	30	<b>30</b>
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>920</b>	<b>640</b>	<b>350</b>	<b>1.979</b>

Fonte: Elaboração própria com dados ofertados pela coordenação do PARFOR na UFPA.

Observa-se que o curso de Pedagogia está sendo ofertado em 29 Municípios do Estado do Pará em que a UFPA é a responsável pela coordenação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. A tabela evidencia ainda que o município de Belém é o que apresenta o maior número de estudantes matriculados no curso de Pedagogia no período de 2º/ 2009 a 1º/ 2011, totalizando 200 estudantes matriculados, seguido do município Cametá com 156 estudantes, e posteriormente dos Castanhal, Bragança, Marabá, Altamira e Breves com 120 estudantes matriculados em cada município. No total foram efetivas das 1.979 matrículas de estudantes no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do PARFOR sob a jurisdição da UFPA.

A matrícula na UFPA é feita, quando o candidato selecionado apresentar um encaminhamento das Secretarias Estaduais ou Municipais, ou seja, as faculdades não participam da habilitação dos candidatos, apenas tomam conhecimento da relação da inscrição homologada. Esse processo é diferente da entrada regular de estudantes da UFPA que se dá por meio do vestibular e as faculdades são consultadas sobre o quantitativo de vagas que serão ofertadas por ano e depois o CONSEPE aprova. No caso do PARFOR o processo ocorre de forma impositiva, ou seja, é a PROEG que decide a quantidade de vagas que serão ofertadas.

É importante destacar que a Universidade Federal do Pará assumiu esse processo de formação por ser uma Instituição pública de qualidade e excelência no ensino, pesquisa e extensão na Amazônia. Para Mancebo (2008) é importante que a formação aconteça em instituições de alta qualidade, instituições que estimulem a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, conforme determina a LDB em seu Art. 43.

Com o processo de expansão da educação superior, poderíamos pensar que é um ganho a criação de políticas que abarquem uma camada da população que não tem formação adequada para atuar na profissão, visto o atraso histórico que o Brasil tem em relação à oferta da educação superior, representado tanto pela implantação tardia quanto pela baixa oferta pública de vagas, o que fez com que o governo há alguns anos criassem metas para expandir este nível de ensino. No entanto, as condições de oferta de vagas desses planos e programas que foram sendo criados para a formação de professores, no caso o PARFOR, não tem o aporte significativo de recursos financeiros, humanos e estruturais que seriam necessários o que pode favorecer a precarização da instituição e do trabalho do professor universitário e afetar a qualidade do ensino.

Esses planos e programas pontuais encobrem o sentido das mudanças que estão sendo impostas ao ensino superior no Brasil por meio da reforma na educação, sob a propaganda de que se abre a universidade aos pobres, na verdade se está oferecendo um engodo a essa mesma população (LEDA e MANCEBO, 2009).

Para Leda e Mancebo o debate sobre a igualdade de acesso por meio da expansão da educação superior, em especial quando está em causa a formação da população mais pobre, não se deve pautar pela edição de medidas legais baseadas num imediatismo pragmático, meramente quantitativo e vinculado à relação custo-benefício com expansão feitas às pressas e sem garantias para a qualidade do ensino. Logo devemos repensar profundamente essas atuais políticas de governo que são impostas e passageiras, como o PARFOR.

O SD – 3 relatou que no geral a expansão não é acompanhada dos recursos financeiros necessários para tal e as consequências sempre recaem em cima do professor que acaba se sobrecarregando. A expansão no atual quadro em que vivem as universidades públicas depende do aumento da exploração do trabalho docente.

Considerando a grande expansão na oferta de vagas no PARFOR, vamos investigar como é feita a gestão do PARFOR levando em consideração a relação com as Secretarias do Estado e dos municípios? Como se dá o financiamento do plano, o pagamento dos professores universitários, a aquisição de materiais didáticos, equipamentos, infraestrutura, bem como a liberação dos recursos financeiros? Isso será esclarecido na próxima seção.

### **3.1.2 A gestão do PARFOR na UFPA**

O PARFOR é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios atendendo ao que foi estabelecido no regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

Pelo regime de colaboração, os cursos do PARFOR são ofertados da seguinte forma: a Secretária de Educação do Estado dá o suporte organizacional do plano além da disponibilidade de salas de aula; a Secretária do Município disponibiliza os professores de educação básica que não tem formação adequada e também as salas de aulas do Município; a União arcar com a disponibilidade das salas de aula nas universidades federais, e com a adesão dos professores para ministrarem a aula, além de arcar com os recursos financeiros, por intermédio da CAPES com os recursos de FNDE.

Apesar do estabelecimento do regime de colaboração objetivando a divisão de tarefas em busca de uma totalidade, visando uma formação inicial de qualidade para os professores da educação básica da região norte, os sujeitos entrevistados na pesquisa relataram problemas e falta de comunicação na gestão entre os entes federados.

Sobre o significado dado a gestão democrática nos apoiaremos nos escritos de Cury (2009, p.55) que diz que:

A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade [...] A gestão democrática é também a presença no processo e no produto de política de governo [...] é a forma nova dada á

concepção de federação. Ao invés de um federalismo hierárquico ou dualista, em que os entes federados se superpõem uns aos outros, adotou-se uma concepção de federalismo por colaboração recíproca. Esta, respeitadas as esferas de competência de cada ente federado, supõe relações entre pares de igual dignidade entre si.

Diante do relatado, pensamos que a gestão, sobre tudo a democrática, exige transparência, impessoalidade e moralidade que deve perpassar todos os ambientes e também as relações humanas, apresentando grande relevância social, haja vista sua necessidade para uma condução competente, eficaz e produtiva por meio de uma segura liderança desse processo, com vistas a melhoria da qualidade do ensino, aprendizagem e a formação de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos.

Entretanto a gestão tem que ser participativa a nosso ver, construída por todos que participam do processo, objetivando a construção coletiva dos objetivos e metas que a instituição pretende alcançar, por meio de diálogos constantes entre e com a comunidade, porque entendemos que os objetivos propostos não podem ser desarticulados com os interesses da camada da população ao qual a instituição servirá.

No PARFOR percebemos que a gestão no que concerne a participação de todos os envolvidos para a objetivação da colaboração recíproca entre os governos municipais, estaduais, distrital e federal não vem ocorrendo de fato, devido a ausência de participação das prefeituras e de suas secretarias de educação.

O Sujeito Docente – 07 afirmou que as prefeituras não dão condições para que a formação se realize com qualidade: “[...] as escolas, os gestores das escolas perseguem os estudantes que fazem o PARFOR. Quando a carga horária do curso extrapola um pouquinho eles têm que contratar outros professores para substituí-los [...]”. A explicação para o fato é que os cursos do PARFOR por serem realizados nas férias ou recesso escolar, às vezes, extrapola uns dias ou uma semana do previsto no período, então, quando isso acontece, como as aulas da educação básica já começaram nos municípios e o professor ainda está em formação no PARFOR, algumas Secretarias Municipais de educação “forçam” o professor a voltar imediatamente ou pressionam para que o mesmo procure outro professor para ficar no lugar dele até seu retorno, lembrando que a remuneração financeira, do professor substituto fica por conta do próprio estudante do PARFOR.

O fato acima relatado demonstra descaso das prefeituras com a formação inicial dos professores que pertencem ao quadro de funcionários do Município. É esse professor que é o agente de transformação social e que dá retorno para a sociedade por meio da formação de

crianças e adolescentes capacitados, qualificados, críticos, reflexivos e atuantes na sociedade em que vivemos.

Entendemos que os entes federados deveriam estabelecer negociações que possam favorecer a qualidade e tranquilidade dos estudos, que é o que não ocorre. Nas políticas de formação, os professores não têm sido protagonistas no processo de elaboração dessas políticas. Assim sendo as dificuldades da implantação e desenvolvimento são enormes, porque as inovações esbarram nas condições de trabalho, na condição social e econômica tanto dos alunos como dos professores. As políticas públicas para a formação de professores da educação básica tem que respeitar a realidade sociopolítica, econômica e educacional dos sujeitos que irá atender, pois de nada adiantará sua elaboração, ficará muito distante da realidade, portanto, não será aplicado a contento.

Os estudantes do PARFOR vivem o tempo todo com medo da Secretaria de Educação do Município dá alguma punição por não estarem na sala de aula cumprindo com o seu dever, conforme relato em entrevista:

*[...] o professor não tem a tranquilidade necessária por pressão dos municípios, isso eu já coloquei nos relatórios, falei para a coordenação que eu acho que tem que garantir que esses alunos tenham a tranquilidade necessária para eles se dedicarem, porque quem é diretor de escola é todo tempo pressionado, tem reunião não sei aonde, tem que ir lá porque é período de lotação, por exemplo, janeiro é período de lotação, então tem que ir lá se não vai perder carga horária, alguns são serviços prestados e eles morrem de medo que chegar lá e ter outro no local, então, em geral eles não têm essa tranquilidade, por pressão lá (SD – 03).*

Dessa forma, percebemos que o Estado não tem possibilitado a realização de uma formação com qualidade comprometida com a transformação social, o que no mínimo é contraditório, pois, ao mesmo tempo em que oferta a formação inicial, veicula esse fato na mídia exaustivamente, cria dificuldades para essa formação, visto que não dar suporte infraestrutural para que ocorra de forma satisfatória objetivando a construção de valores democráticos, humanizantes, solidários e coletivos na formação dos cidadãos.

Todavia, o SC – 03 afirmou que tem prefeituras que trabalham muito bem, outras que trabalham muito mal, e que a prefeitura que não dá uma infraestrutura boa, a coordenação do PARFOR renegocia.

Dentre as negociações existentes está uma exigência da CAPES de que o Polo do Município tenha um laboratório de informática e uma sala disponível para colocar os livros, contudo tem muitas escolas que não dispõe disso. Durante o período de aula o estudante

consegue acessar e fazer os seus trabalhos com a ajuda do computador ou de um livro na sala de leitura onde o curso é ofertado, entretanto, quando o período de aula acaba esse estudante volta para o seu município de origem para a sua realidade totalmente adversa sem computador, sem livros, o docente fica imobilizado, incapacitado de estudar, pesquisar, trocar ideias via internet, e-mail, redes sociais e mais uma vez a culpa recai em cima da prefeitura que não dá uma infraestrutura adequada para uma formação com qualidade de seus professores.

Entendemos que não basta o Governo oferecer a formação aos seus funcionários, é necessário o mesmo dar condições materiais e infraestruturais adequadas para o estudo. O espaço de formação deve ser um ambiente de valorização tanto do professor quanto do aluno, logo, deve visar pela qualidade dos serviços oferecidos, objetivando uma educação que dê abertura para que o aluno se utilize dos equipamentos eletrônicos e didáticos modernos e busque também outras fontes de conhecimento, que os habilite a participar das mudanças sucessivas e céleres da sociedade, que não os limite.

Além do descaso de algumas prefeituras com a qualidade da formação, outras prefeituras interferem no processo seletivo do PARFOR beneficiando familiares e amigos, conforme relata o SC – 02 em que chegou em uma escola do Município e perguntou para um suposto professor: “onde você trabalha?”, aí o suposto professor respondeu : “na SEMED”, o SC – 02 perguntou: “Mas como lá na SEMED? Desde quando a SEMED tem sala de aula?”, o que fez com que o SC – 02 desconfiasse da informação, supondo que a pessoa não é professor pode ser secretário, assessor do prefeito ou outro tipo de funcionário da secretaria, menos professor. Quando é detectado pela coordenação geral esse tipo de situação já é tarde, revela o SC – 02, pois a inscrição já foi homologada pela própria Secretaria de Educação do Município que tem a incumbência de fazer essa triagem dentre os seus funcionários.

O SD – 02 considera o processo seletivo do PARFOR uma “prefeiturização”, se posicionando radicalmente contra um professor temporário já com nível superior integrar alguns dos cursos do PARFOR. Para ele, a oportunidade deve ser dada a quem não tem nenhuma formação em nível superior, além de ser professor concursado. O entrevistado também não concorda com os critérios de seleção das Secretarias, para ele, o professor deveria ser submetido a uma prova com redação possibilitando a discussão da realidade social, para entrar na universidade quem está melhor preparado.

Atendendo ao regime de colaboração, o processo seletivo é feito em parceria com as Secretarias Municipais e Estadual. As universidades só homologam as matrículas,



conforme esclarece o SC – 3. Os professores se cadastram na Plataforma Paulo Freire, depois de cadastrado são homologadas as inscrições ou como professor do Município ou como professor do Estado. A SEDUC se apropria dessas informações e lança no BIP - Banco de Informação de Professores. A SEDUC chama as instituições públicas para saber a quantidade de turmas que cada instituição pode assumir. Depois de aceito as turmas e cursos, é feita uma avaliação da capacidade de infraestrutura, o quantitativo de professores, a oferta da disciplina, quais os Municípios vão atender, etc. Então, o SC – 03 afirmou que vai uma comissão ao município ver a capacidade de acomodação. Quando a UFPA homologa as matrículas, já foi feito uma triagem das escolas que estão disponíveis, já se sabe que a prefeitura através Secretaria Municipal de Educação vai disponibilizar uma pessoa para acompanhar o processo de formação quando é no Município; quando é no campus, a universidade quem assume essa coordenação local, por meio de um coordenador que articula as atividades na faculdade e faz o dialogo com as Secretarias Municipais e Estadual de educação.

Em Belém, as aulas do PARFOR/UFPA do curso de pedagogia acontecem no campus localizado no bairro do Guamá. Os sujeitos entrevistados afirmaram não ter muitas dificuldades no exercício da docência, no que diz respeito à infraestrutura, pois segundo eles, as salas são equipadas com data show, computador, ar condicionado, tal como a infraestrutura disponíveis nos cursos regulares extensivos.

Os professores que deram aula em Benevides consideraram um local bom, apresentando os mesmos recursos que Belém. A única ressalva feita é quanto à questão da ajuda de custo para o deslocamento, visto que esses professores se deslocaram de Belém a Benevides de carro todos os dias de aula e não recebem nenhum recurso financeiro pelo deslocamento, já que o município de Benevides é considerado região metropolitana de Belém. A distância entre Belém e Benevides é de 36 quilômetros<sup>58</sup>.

As condições de infraestrutura no interior do Estado já não são favoráveis. O SD – 06 afirmou que as salas são muito quentes sem os recursos mínimos que o professor precisa que é data show e computador. Para o entrevistado:

*A infraestrutura poderia ser melhor, já que a prefeitura assumiu esse compromisso, então poderia dispor de um espaço mais adequado, mais ventilação, mais recursos, uma engenharia, uma arquitetura mais flexível para você trabalhar, não dá para você mover as turmas, precisaria de um auditório não tem um auditório. O padrão mínimo de uma escola que nós conhecemos precisa disso, mas não comprometeu significativamente, mas não deixa de ser uma coisa importante (SD – 06).*

---

<sup>58</sup> Disponível em: <http://www.setran.pa.gov.br/distancias.php> Acesso em: 20 de Maio de 2012.

Diante do relato, percebemos que a precária infraestrutura das salas de aula das escolas públicas do Município é um fator que deve ser repensado pelos entes federados envolvidos no PARFOR, visto que é um fator que prejudica a qualidade do ensino, como veremos mais adiante.

A União, por intermédio da CAPES, garante aos estudantes do PARFOR a impressão do material didático. No início do plano, a disponibilidade era a impressão de 80 folhas por disciplina e agora passou para 100 folhas por disciplina.

O SD – 05 relatou, que no início do curso não se atentou para o limite de folhas estabelecidas pelo PARFOR que na época era de 80 folhas por disciplina, e fez um material didático com 110 folhas e entregou para a coordenação do curso reproduzir. Chegando no primeiro dia de aula o professor ao conferir o material didático para realizar o planejamento das aulas, cronograma e conteúdo, percebeu que tinham tirado 30 folhas aleatoriamente do material que havia selecionado, então foi perguntar para a coordenadora do curso de Pedagogia porque haviam tirado as folhas sem a permissão dele, no que foi afirmado que não havia tempo para perguntar ao professor o que deveria ser retirado ao não. Observa-se claramente que o aligeiramento é a tônica central do PARFOR, pois prioriza a formação rápida para a obtenção de certificados, visto que o governo brasileiro tem um déficit educacional que precisa ser coberto numeralmente em função das exigências do capital internacional para investir no País, portanto, explica-se a ausência no PARFOR de livros, de discussões, reflexões e proposições de ideias. É preciso ter uma rápida formação baseada em texto e artigos que não podem ultrapassar determinado limites de folhas e não aceita a impressão de livros.

O material didático no PARFOR é pedido com antecedência para que os professores elaborem. Contudo, o SD – 03 relatou que teve atraso na entrega do material didático para os estudantes, e que considerou uma confusão administrativa, pois, sempre que ia reclamar uma pessoa jogava a responsabilidade para cima de outra. Outro entrevistado afirmou que teve que transportar o material didático para o Município de Altamira, pagando inclusive taxa extra com recurso financeiro próprio, porque o material deveria ter ido antes e não se sabe o motivo porque não foi, então se responsabilizou de levá-lo. O que considera um problema sério que deve ser dialogado com antecedência com os envolvidos.

A má qualidade da impressão desse material didático foi questionada por dois sujeitos docentes entrevistados. Em uma determinada turma o texto teve que ser substituído

por outro devido a sua ilegibilidade. Em geral as turmas são compostas por estudantes que já têm uma idade avançada, problemas de visão, logo precisam de uma *xerox* que copie um texto altamente legível de qualidade. Além do que, o material didático é rodado por uma empresa privada que recebe um pagamento para exercer esse trabalho. A Coordenação Geral e a Administração Superior da UFPA realiza um processo licitatório para este serviço.

O boletim informativo quinzenal do PARFOR/UFPA na edição VI, de 11 de abril de 2011, trás uma reclamação e ao mesmo tempo um esclarecimento a respeito da reprografia de material didático descrevendo que durante visitas aos pólos, a Coordenação Geral ouviu reclamações dos estudantes em relação ao material de *xerox* recebido para as disciplinas da etapa 2010/2: material que chegava fora do prazo, de difícil leitura ou faltando páginas, páginas grampeadas fora de ordem, enfim problemas de toda ordem. Alguns representantes de turma ventilaram até a possibilidade dos estudantes do PARFOR paralisarem suas atividades e não acompanhar certas disciplinas por causa desses problemas.

Na avaliação da coordenação geral os problemas são oriundos de todas as partes envolvidas: as empresas que fazem a reprografia não tinham a noção real da enorme demanda e ao mesmo tempo, tiveram dificuldades nesta logística; alguns docentes, pela própria estrutura da oferta, acabaram entregando as matrizes praticamente no mesmo período e algumas delas com originais de qualidade questionáveis ou quase ilegíveis; e por parte de algumas coordenações detectamos a ausência de controle de quem entregou a matriz dentro ou fora do prazo.

Na tentativa de sanar os problemas, a coordenação geral do PARFOR/UFPA pretende implementar uma nova estratégia com prazos de entrega das matrizes de acordo com o cronograma de cada curso, seguindo a ordem de oferta das disciplinas. Caso as matrizes não sejam entregues dentro do prazo para as empresas, os estudantes serão avisados com antecedência do possível atraso.

Para o coordenador geral do PARFOR/UFPA a *xerox* ou ainda qualquer recurso adicional não pode ser condição inicial para que o curso aconteça ou impeça que o professor da disciplina faça o seu trabalho. Entretanto, o professor quando se dispõem a dar uma disciplina já se programa com antecedência, faz o seu planejamento, o seu plano de aula para se adequar ao curto espaço de tempo, elabora o material didático para melhor conduzir a aula com qualidade. Entendemos que os recursos tecnológicos não são um empecilho para que as aulas aconteçam, mas são ferramentas que se bem utilizadas dão um bom rendimento as aulas e conseqüentemente aos estudantes que estão a muitos anos sem estudos em sala de aula.

Além do material didático disponibilizado, a CAPES também dispõem de recursos financeiros para a compra de livros para as bibliotecas, caso o polo do município a tenha. No curso de Pedagogia foram comprados 200 livros que foram distribuídos para todas as faculdades de educação, que ampliaram as bibliotecas, são livros novos, são livros que contribuem para as disciplinas que eles fazem (SD – 03).

O recurso que a CAPES financia vem descentralizado para cobrir permanente e consumo. O material permanente é o computador. O material de consumo é o papel, o pagamento de pessoa física e de pessoa jurídica, correios, transportes, transportes dos materiais didáticos. Para o sujeito coordenador – 03 a CAPES descentraliza muito mais para consumo do que para permanente. O recurso total para o PARFOR para este ano de 2011 foi 7 milhões para todo o plano do PARFOR/UFPA, o problema maior é gerir todo esse recurso, conforme demonstra em entrevista:

*[...] o que acontece é que o magnífico reitor colocou como ordenador de despesa o coordenador geral, então é extremamente burocrático a gestão desses recursos porque tudo tem que ter a minha assinatura, e só sai qualquer diária, de qualquer curso dos 21 cursos das 200 e tantas turmas tem que ser assinado por mim, se faltar uma assinatura o processo volta, qualquer lugar do PARFOR seja em Altamira, o pagamento de bolsa é por fora, a bolsa é a CAPES que paga diretamente [...] (SC – 03).*

Diante dos problemas de ordem financeira e administrativa, a coordenação do PARFOR realizou um levantamento das dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores, destacou a infraestrutura como um dos empecilhos para o bom funcionamento dos cursos. Foi constatada a necessidade de grandes investimentos na infraestrutura, como melhorias nas salas de aula, nos banheiros, cantinas, acesso a biblioteca e aos laboratórios. Por outro lado, o índice de satisfação dos estudantes por estarem em um curso de graduação na Universidade Federal do Pará supera os 85%, apesar das dificuldades enfrentadas no decorrer das etapas e de aspectos pessoais de sua vida cotidiana, eles não medem esforços para estar presente no momento das aulas<sup>59</sup>. O que demonstra mais uma vez a contraditoriedade do sistema capitalista que oferece uma formação sem qualidade ao professor da educação básica e mesmo assim o sujeito se satisfaz com a formação precária, o que gera um inconformismo por parte do professor que não vai a luta por melhores condições de formação inicial.

O professor da educação básica não interveem também na elaboração das políticas públicas voltadas para a formação de professor, como princípio da gestão democrática,

<sup>59</sup> [http://www.ufpa.br/parfor/Boletim/Informativo%20PARFOR\\_ed%2011%20de%20abrilEste.pdf](http://www.ufpa.br/parfor/Boletim/Informativo%20PARFOR_ed%2011%20de%20abrilEste.pdf)

deveria participar, dialogar, questionar a implementação dessas políticas que só penalizam o estudante. Para Bordenave (1994, p.12) a participação:

[...] facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece o seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. Além disto, por meio da participação, conseguem-se resolver problemas que ao individuo parecem insolúveis se contar só com as próprias forças [...] graças a participação às vezes resolvem-se ainda conflitos de uma maneira pacífica e satisfatória para as partes interessadas.

Contudo, entendemos que a participação por sim só, não traz necessariamente a paz e a ausência de conflitos. O que ela traz é uma maneira mais evolutiva e civilizada de resolvê-los. Em nossa sociedade classista e hierárquica nem sempre se aceita o debate com “inferiores”. Dentro do próprio grupo haverá pessoas que, mesmo admitindo que todos são iguais, consideram-se “mais iguais” que os demais.

Será sobre as dificuldades enfrentadas no PARFOR e como elas influenciam na qualidade do ensino dos cursos, é que trataremos no próximo item.

### **3.1.3 Qualidade dos Cursos do PARFOR na UFPA**

Antes de prosseguir nos relato da qualidade dos cursos do PARFOR, são necessárias algumas precisões sobre como a questão da qualidade é introduza nas políticas públicas educacionais no Brasil.

A qualidade tem origem na organização empresarial nos Estados Unidos quando buscava-se mediante técnicas estatísticas, revelar ou atingir a qualidade dos produtos conforme critérios definidos pelas próprias empresas. Mas é na crise do Bem Estar Social nos anos de 60,70 e 80 que a questão da qualidade, seja nos moldes empresariais, seja com o sentido de responsabilização públicas das instituições, irá ter presença destacada no cenário educacional e, no caso, da educação superior (SGUISSARD, 2009).

Na Europa com a crise da social democracia e o aumento da competição internacional em todas as áreas, máxime frente aos Estados Unidos, fazem da universidade um campo de lutas. Tanto a acelerada expansão desse nível de ensino, quanto as dificuldades de seu pleno financiamento pelo fundo público, articuladas a teoria do capital humano e da disseminação pelo Banco Mundial sobre o menor retorno dos investimentos em educação superior do que na educação básica, e sobre o ensino superior como bem privado que público,

constituir-se nas principais razões da emergência da qualidade onde o Estado assumirá gradativamente um maior grau de regulação e controle desse sistema (SGUISSARD, 2009).

Para Sguissard (2009) a questão da qualidade, da excelência acadêmica, do alcance dos objetivos e cumprimento da função social das instituições, nasce com a educação superior no Brasil. Com o passar do tempo a conceito de qualidade passou a compreender outros estudos, como os referentes as políticas governamentais dirigidas para o sistema, voltados apenas para a avaliação externa, o financiamento público, a inovação tecnológica, a formação de quadros administrativos e docentes. Ou, ainda, a examinam a partir da dinâmica interna das instituições escolares e universitárias, enfocando a gestão institucional, a autoavaliação, o currículo. Estes enfoques não são excludentes; antes, evidenciam os diferentes aspectos pelos quais a qualidade pode ser apreendida.

Quando se analisam os indicadores de qualidade, como expansão da cobertura do sistema, redução de financiamento estatal as IES públicas, ausência de infraestrutura das IES públicas, dimensões do quadro docente e de seus vencimentos, do grau de exigência em relação a qualificação e aos regimes de trabalho docente nas IES, legislação, verificamos que a qualidade está muito distante do nosso país (SGUISSARD, 2009).

O que poderia contribuir com a qualidade, guardadas as circunstâncias da natureza institucional, são as novas exigências em termos de qualificação e regime de trabalho (dedicação integral) dos docentes nas diferentes formas de organização universitária, universidades, centros universitários e faculdades (SGUISSARD, 2009).

Devido os problemas apontados pelo autor quando se analisa os indicadores de qualidade elencados, é que constatamos há ausência de qualidade nos cursos do PARFOR.

A qualidade dos cursos do PARFOR é questionada por todos os sujeitos docentes entrevistados e os fatores que interferem são de todas as ordens.

Dentre eles, destaca-se a concentração das aulas e aligeiramento do curso, que para o SD – 01 é um problema que não é só do PARFOR é de todos os cursos que são feitos no período de férias, visto que não dá para assimilar as leituras, não dá para fazer outras leituras, devido o curto espaço de tempo para o desenvolvimento da disciplina, discussões, debates, seminários, entre outras atividades.

O aligeiramento dos cursos favorece segundo Amado (2006, p.2):

[...] a ausência de condições para o exercício do pensamento. O tempo para estar com os outros, para pensar junto com os outros, as condições para que os sujeitos se encontrem e troquem entre si, para que discutam questões pertinentes à vida de cada um e de todos [...].

Desse modo, em busca da certificação realizada em um curto espaço de tempo, exige grande concentração, ritmo acelerado, sem o devido tempo para a troca de experiências e conhecimentos com os alunos, estudos, aperfeiçoamento e preparação para as aulas, o que importa é obter o certificado em nível superior para mostrar aos organismos internacionais que aumentou o número de titulados, para, dessa forma, obter prestígio e créditos financeiros. Portanto, a forma aligeirada, para Amado (2006), não permite que haja tempo para questionamentos, análises, reflexões, ou até mesmo, “escrúpulos”, havendo uma espécie de “anestesia mental”, de modo a não permitir a reflexão acerca do que estamos produzindo com nossas atitudes, com nossa prática profissional e com as relações construídas no cotidiano.

Scheibe (2003) afirma que não se deve fazer concessões a política de formação aligeiradas. Isso não significa negar a existência de situações emergenciais, relativas a carência de docentes com ensino superior em algumas regiões, que deverão ser enfrentados por meio de uma sólida articulação entre as universidades, o MEC, as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de Educação, tendo em vista a realização de programas emergenciais de formação de professores, para atender a demandas específicas.

No caso do PARFOR que o curso funciona em tempo integral o estudante chega cansado em casa a noite e não tem como fazer as leituras e estudar para debater o conteúdo no outro dia de aula, visto que é uma semana intensiva com a mesma disciplina e o mesmo professor, então o SD – 01 diz que por ser muito corrido você tem que mudar o pouco a dinâmica, você tem que partir para aula expositiva invés de trabalhar, refletir e construir conhecimento, fica um pouquinho tradicional, você não tem tempo de fazer uma leitura aprofundada dos autores, de promover o debate, de preparar para seminário, se você for trabalhar o seminário você não dá aula, só os alunos que trabalham, então fica muito ruim oito horas corridas, pois, compromete a formação do estudante.

De acordo com o entrevistado, os alunos da graduação do regular extensivo utilizam mais material, pois tem um semestre todo para trabalhar, os alunos leem livros, debatem e etc. No PARFOR o professor não pode exigir livro, primeiro que o estudante não vai ter tempo de ler um livro devido o período compactado de aulas; segundo o próprio plano já informou que é proibida a reprodução de livros inteiros; e terceiro se formos exigir que o estudante compre ele vai dizer que não tem dinheiro, o que na opinião do entrevistado é legítimo.

Um professor que ministra História da Educação relatou que, para os alunos do regular extensivo dos cursos de graduação, passa leituras do Manacorda e do Antônio Gramsci e já para os professores do PARFOR teve que substituir Manacorda por Francisco Cambi que é uma leitura mais acessível, e não indica nenhum texto de Gramsci que considera de difícil entendimento. Enfim, não dá para discutir textos profundos, é preparado um material mais sucinto para eles terem apenas uma noção do conhecimento, devido o pouco tempo disponível.

Diante do que foi relatado pelos entrevistados, percebemos um resgate as práticas tradicionais de ensino aprendizagem, onde professor ler um texto e o aluno fica apático sentado absorvendo a leitura, sem ter tempo de realizar intervenções, debates, problematizar ideias. As dificuldades no PARFOR são grandes, entretanto, o processo educativo busca novos referenciais capazes de propor uma reformulação das abordagens pedagógicas e administrativas e, especialmente, das relações de poder, onde a escola deixa de ser vista como uma simples reprodutora da cultura, dos conhecimentos e passa a ser um lugar de construção, de celebração da vida, oposição, discussão, resistência, conflito e proposição, enfim, de condições concretas de vida social em uma sociedade democrática.

O tradicionalismo no ensino aprendizagem ocorre, para Severino (2003), fundamentalmente pela diferença entre tempo/ profundidade. O pouco tempo trás limitações para a realização de várias atividades que enriqueceriam a prática pedagógica limita o conteúdo da aprendizagem e a produção de conhecimento. A formação de professores, para o autor, vê o conhecimento mais como um produto que deve ser repassado do que como um processo para se construir um determinado conteúdo, portanto, á tendência é a exposição, á transmissão de informações, pelo professor, numa cadeia de repetições e reproduções.

Os SD – 02 e SD – 03 relatam que o problema não são as aulas compactadas, concentradas, para eles é uma vantagem o aluno estar concentrado intensamente nos estudos em uma mesma disciplina. O que seria um problema é o processo acelerado, aligeirado em uma semana apenas de aula, estudando em dois turnos intensivos, o estudante não consegue obter um bom rendimento acadêmico devido o cansaço e a falta de tempo para estudar e refletir sobre as leituras realizadas no dia, além do que é uma disciplina por professor, mas os estudantes acabam tendo quatro, cinco, seis semanas intensas sem parar de aula, então isso pode, de certa forma, prejudicar o processo de aprendizagem. Conforme esclarece o SD – 05:

*[...] no PARFOR a formação é ainda mais limitada, cortada infelizmente eu diria que a formação dos alunos daqui que chega beira o conteúdo que o*



*professor gostaria de trabalhar 80 %, no interior isso cai para 40%, 30% até 50% você consegue mais do que isso você não transmite, e é uma dificuldade, por exemplo, na minha disciplina eu sinto uma dificuldade porque você tem que pensar as relações, não é só a ação do indivíduo, não é só o indivíduo, têm que olhar o grupo, o movimento, as necessidades de grupo e é muito difícil, eu sinto que as pessoas tem muitas dificuldades de trabalhar os conceitos, eles tem que ter um tempo para poder assimilar e esse tempo não existe [...] eu avalio o PARFOR ele tem um lado muito bom positivo que eu acho que é fazer novamente as pessoas retomarem a sua formação seus estudos, mas eu acho que ele se movimenta, ele quer tudo muito para ontem, muito rápido e a educação se sabe que ela tem um longo prazo, e aí mais uma vez a formação do professor do interior fica a desejar, eles já fizeram o primeiro grau complicado, o segundo grau complicado e entra a universidade de uma maneira complicada para eles também né, eu não sei eu acho que deveria ser olhado com um pouco mais de cuidado a respeito disso e eu acho que o tempo não deveria ser tão acelerado assim, os professores já passaram tanto tempo sem estudar e porque que agora tem que ser tão acelerado para eles, tem que ter um tempo para eles poderem assimilar melhor [...] (SD – 05)*

Diante da entrevista, percebemos que a formação é comprometida pela metade, devido ao aligeiramento do curso, pois não há tempo para as discussões dos assuntos debatidos em sala de aula, não há tempo para você compreender e olhar os estudantes em todas as suas complexidades e contradições que a disciplina ministrada exige, e esse fato na visão do entrevistado, prejudica a formação principalmente dos professores da educação básica dos municípios que já tem um histórico escolar comprometido com uma baixa qualidade nos estudos, logo a formação inicial deveria ser realizada regularmente sem pressa, para assimilarem melhor.

A forma aligeirada com que os cursos são realizados não forma um cidadão e nem bom profissional, “[...] para que os professores sejam profissionais realmente capacitados para lidar com os alunos, não basta ter o título, tem que saber realmente, tem que buscar, tem que pesquisar, tem que conhecer, tem que duvidar e realmente não dá para passar de uma forma aligeirada [...]” (SD – 05). Percebemos que as novas demandas sociais e educacionais cada vez mais evidenciam a necessidade de sólida formação teórica e prática dos profissionais de educação para enfrentar os desafios e problemas das áreas específicas de atuação, por isso a importância de uma boa formação.

Para Alvarenga, Vieira e Lima (2006) a forma aligeirada precariza a formação inicial e continuada, pois reduzem as possibilidades de um trabalho intelectual, uma vez que não permite a produção intelectual com qualidade, para tanto a tendência será um processo de alienação ou perda da autonomia gerando uma desqualificação e desprofissionalização do trabalho docente em busca da certificação.

A preparação do educador deve contribuir para a formação de um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que possa mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos (SEVERINO, 2003).

Barros (1997) aponta que o termo “formação” é usado atualmente para a certificação e para a competência técnica e pedagógica, enquanto que na verdade deveria englobar além da competência técnica e pedagógica a conscientização e o compromisso político. Alvarenga, Vieira e Lima (2006) não desmerecem a competência técnica, mas enfatizam que a formação do professor “fica restrita” se não estiver alicerçada na dimensão de formação política que possibilita a interferência dos educadores nos processos sociais, podendo assim desarranjar a ordem já estabelecida.

Para o professor Roberto Moreira citado por Silva Jr. e Sguissardi (2001) o ensino é extremamente importante, entretanto, torna-se reprodutivo e acrítico se desatrelado da pesquisa e da extensão, que requerem uma temporalidade a médio e longo prazo, conforme palavras:

[...] Em grande parte o que é que acontece? O ensino se faz por meio de manuais. Os manuais de biologia, os manuais de química, os manuais de história da educação, os manuais de direito e assim por diante. Em grande parte o que são estes manuais? Manuais de administração, manuais de economia. Em grande parte estes manuais são o conhecimento de segunda ou terceira mão que o autor reuniu e, com méritos muitas vezes, conseguiu concentrar num único texto dando a sua visão. Só que eu tenho para mim que esta não é a melhor forma de ensino, porque transmite ao aluno aqueles conhecimentos como sendo a verdade, que aquele autor sabe a respeito daquela área quando efetivamente o ensino de graduação, por meio de processos de iniciação científica, por exemplo, deveria fundamentalmente ensinar o aluno a aprender a aprender, E tão importante: este aprender a aprender é aprender a questionar, a indagar, a colocar as suas dúvidas, a fazer comparações e sempre admitir que existe uma possibilidade de uma outra posição teórica sobre aquele assunto que ele está estudando.

Roberto Moreira crítica à educação Brasileira, dizendo que ela se realiza por meio de manuais. É por meio de manuais que as aulas são ministradas e para ele os manuais não são a melhor forma de aprendizagem, pois os alunos leem o pensamento reproduzido de outro autor que passa a vê-lo como dogma indiscutível. A melhor forma para o autor de aprendizagem, é a que ocorre na iniciação científica onde o aluno da graduação aprende a aprender, questionando, indagando, criticando, problematizando, dialogando junto aos seus pares, admitindo que há uma outra forma de manifestação e de pensamento.

Contudo, os alunos do PARFOR devido o aligeiramento das aulas não tem a oportunidade de participar ativamente de um grupo de iniciação científica que favoreça o dialogo e o debate. Contraditoriamente não tem essa oportunidade, visto que a UFPA por ser uma instituição de excelência acadêmica preza pela tríade ensino pesquisa e extensão nos seus cursos de graduação e pós-graduação.

Está na lei, pesquisa, ensino e extensão a serviço da comunidade que em grande parte, reflete o desenvolvimento das pesquisas. A produção do conhecimento subsidia o ensino, mas subsidia, também, a prestação de serviços à comunidade no sentido do atendimento social, às necessidades econômicas, as necessidades tecnológicas que o desenvolvimento cria e que a universidade pode efetivamente subsidiar.

Contudo, a extensão desvalorizou-se nas Instituições Públicas também em razão da redução do financiamento destas e dos baixos salários dos professores, incentivados por isso, a prestar serviços de consultoria ou assumir aulas em cursos pagos no interior das instituições, como é o caso do PARFOR. Portanto, o professor em sua prática cotidiana rende-se ao mercado de trabalho intensificando o seu próprio trabalho.

Para ANDES-SN a qualidade está ligada á capacidade de produção de novos conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da região ou do país. Assim, qualquer estabelecimento de educação superior, deverá dar condições para a qualidade do trabalho acadêmico alicerçado á pesquisa, á extensão e á atividade crítica e criativa. Não cabe ao professor da educação superior a reprodução do conhecimento, ele deve elaborar conhecimentos de forma dinâmica que possibilite: a) [...] o atendimento aos alunos fora do espaço de sala de aula; b) a orientação e participação em pesquisa; c) a produção de artigos; d) a participação em cursos e seminários; e) a crítica e autocrítica do trabalho docente [...] (CHAVES 1997, p. 81, apud ANDES, 1996, p.16).

Contraditoriamente apesar dos sujeitos docentes relatarem o problema da forma aligeirada e acelerada dos cursos do PARFOR, consideram um avanço a possibilidade de oferta de um curso de formação inicial para os professores da educação básica das escolas públicas, conforme disse o SD – 05: “Olha eu vou te ser franco como eu te falei, como carro de entrada eu acho ele válido porque atualiza os professores de maneira rápida imediata [...]” e sugere como alternativa a criação de pólos como era antigamente na interiorização e fazer os alunos irem para determinado local próximo para passarem um mês inteiro trabalhando com três, quatro disciplinas no máximo ou trabalhar duas disciplinas por mês, quinze dias para

cada uma, para eles terem um tempo para processar, analisar, pensar e até se ambientar com os conceitos, fora isso ou contrário a isso, fica muito no senso comum.

O SC – 03 quando perguntado sobre o que acha do tempo compactado disse que ou se faz dessa forma ou não tem como realizar uma formação com professores gabaritados da UFPA de outra forma, como destacamos a seguir:

*É o pior possível, mas é o único que a gente consegue, se você pudesse você daria um curso de muitos dias igual a uma turma regular, mais é impossível, a única forma de eu dar um curso em Novo Progresso, Itaituba que não tem docentes da UFPA qualificado, é você fazer nesse regime intensivo ou você faz um curso a distância que é uma outra possibilidade, mas curso a distância é outra coisa é UAB e nem todos os cursos da universidade tem projeto pedagógico a distância, poucos tem, então, o PARFOR é uma possibilidade. O PARFOR não é um curso para aluno jovem recém formado não é, o PARFOR é para resolver um problema emergencial aquele professor que vai ficar lá naquele município, ele é professor lá há muitos anos e ele precisa de qualificação e o PARFOR vai resolver um problema emergencial. Esse é um curso especial (SC – 03).*

O SC – 03 ratifica que o tempo compactado é o “pior possível”, entretanto, contraditoriamente defende a forma aligeirada do PARFOR, dizendo que ou se faz dessa forma ou não tem outra alternativa para formar professores com o quadro de docentes universitários renomados que a UFPA dispõem, visto que é um plano emergencial para atender pessoas adultas, além do que são professores que moram muito longe da região metropolitana de Belém logo não podem vim estudar no período regular, além de que em muitos municípios a UFPA ainda não tem os campi. Portanto, a única alternativa para a qualificação profissional é PARFOR. A qualificação profissional que é tão exigida dentro do processo de acumulação flexível e de reestruturação do produtiva do Estado.

Por ser um curso especial de caráter emergencial, que acontece apenas nas férias e recesso escolar em período intensivo, os estudantes e professores se queixam dessa dinâmica, visto que seria um período que ambos deveriam estar descansando devido um semestre de trabalho, no entanto, se propuseram a assistir e ministrar aulas respectivamente, então já chegam à sala de aula do PARFOR exaustos e posteriormente depois da etapa voltam imediatamente para a sala de aula da educação básica. Nesse ínterim os estudantes adoecem, gripam, apresentam problemas de vertigem, desmaio. O SD – 05 relatou que já teve que liberar vários alunos, muitas vezes para irem se consultar no médico porque é o tempo que eles tinham.

A alternativa apontada pelo SD – 04 seria a criação de um programa que tirasse o professor da educação básica de um horário de aula, visto que geralmente eles trabalham em dois turnos. Deveriam liberar o professor de um turno para esse indivíduo estudar, para garantir aquilo que é direito do trabalhador, as férias, ele precisa disso. Ou podia até mesmo liberar do trabalho, já que há liberação para quem faz o mestrado e o doutorado. Todavia, assistimos o desgaste do corpo humano, trabalhando incessantemente.

O SD – 01 diz que ainda é muito mais cansativo para o estudante do que para o professor, porque o primeiro além de estudar em dois turnos intensivos, ainda tem que ter ânimo para estudar quando chegar em casa, por isso, o SD – 04 relata que a não é uma boa formação:

*[...] o sofrimento dessas pessoas que vem pra cá, essas pessoas sofrem muito, presta bem atenção e eu não acho que é uma boa formação e eu vou te explicar por que. Não estou falando do trabalho dos professores, mas porque não é uma boa formação, ora você estudou fez uma graduação aqui você sabe disso, as exigências de um nível superior são muitas e quando você tem que estudar de manhã e a tarde e quando você saiu de um trabalho que na maioria trabalha de manhã e a tarde com crianças que é uma dinâmica, é uma roda viva trabalhar com criança em sala de aula e a gente sabe também que trabalhar com crianças em escola pública, que é o que a gente recebe aqui professores de escola pública, as escolas públicas dificilmente você vai encontrar uma turma com 30 crianças para você trabalhar é sala cheia não interessa o que diz a lei, é sala cheia, não encontra um professor que diz que tem 15 alunos na sala, não existe isso na escola pública, se existe é muito raro, aí as pessoas vem exaustas, alguns professores já passaram anos longe dos estudos, esses professores que estão lá homens e mulheres que estão na sala de aula, são pessoas que não tem tempo para estudar, que raramente fazem pesquisas, porque não tem tempo de manhã e a tarde, chegam em casa a noite, tem mulheres que fazem o almoço do dia seguinte a noite, para o dia seguinte deixar pronto e vai para a escola outro dia de manhã, ou a noite ou de madrugada, não são poucas as pessoas que fazem isso [...] (SD – 04)*

Diante do exposto pelo sujeito docente – 04, entendemos que a realidade é dinâmica e que os estudantes do PARFOR apresentam uma história de vida e de trabalho sacrificante e que para obterem melhores condições profissionais e salariais realizam a formação inicial mesmo que de forma precarizada. Entendemos que para ser uma boa formação deve haver possibilidades de aprofundamento, tempo para pesquisa, leituras, participação de eventos, elaboração de um trabalho final de curso dentre outras atividades que devem ser asseguradas pela carga horária, aspectos estes que o PARFOR não possibilita.

Os cursos do PARFOR tornam-se sacrificantes também por não darem o suporte infraestrutural para que os professores e os estudantes realizem o curso com tranquilidade e qualidade, por isso não é considerado pelo SD – 04 “uma boa formação” e citou como exemplo um fato ocorrido quando foi ministrar aula no Município de Tucuruí e teve problemas com as carteiras de assento que eram para crianças e não para adultos, então estudantes tiveram que assistir aula por dois dias sentados em cadeiras de crianças até que efetivassem as trocas de carteiras.

Outro entrevistado afirmou que em Altamira<sup>60</sup>, os estudantes reclamavam dizendo que eram “jogados” de sala em sala, não existe uma sala específica para o PARFOR. A prioridade no campus da UFPA em Altamira eram os alunos dos cursos regulares extensivos que às vezes tem aula no mesmo período, então as “melhores salas” que apresentavam ar condicionado em boas condições, carteiras, computador ficavam com os alunos dos cursos regulares extensivos e o que “sobrava” é que ficava com o PARFOR. Por essa condição, segundo o entrevistado, os estudantes se sentiam retraídos e discriminados.

Em relação às condições infraestruturais no interior. O SD – 06 afirmou que às vezes são favoráveis outras não são, sem os recursos mínimos que um professor precisa para dar aula, que é o data show e um computador, porque não dá para levar o computador nas longas viagens, pois é perigoso, tendo que recorrer às prefeituras dos Municípios, que nem sempre está disponível, além de ter que atender a mais de uma turma em uma mesma escola e as vezes tem mais de uma universidade em uma mesma escola. Para o entrevistado:

*[...] isso não impede, não deixa de ser um obstáculo, poderia ser melhor, já que a prefeitura assumiu esse compromisso então poderia dispor de um espaço mais adequado, mais ventilação, mais recursos, uma engenharia, uma arquitetura mais flexível para você trabalhar, não dá para você mover as turmas, precisaria de um auditório, não tem um auditório. O padrão mínimo de uma escola que nós conhecemos precisa disso, mais não comprometeu significativamente, mais não deixa de ser uma coisa importante (SD – 06).*

O professor relata a inadequação de algumas salas das escolas do estado e do município que apresentam espaços sem iluminação e ventilação adequadas, a ausência de

---

<sup>60</sup> Altamira é um município Paraense que fica distante da capital Belém por transporte rodoviário, a 921 quilômetros e a 466 quilômetros por transporte aeroviário. Disponível em: <http://www.setran.pa.gov.br/distancias.php> Acesso em: 24 de Abril de 2012.

manutenção das instalações e dos equipamentos didático-pedagógicos que comprometem a qualidade do ensino.

Outro problema apontado pelos SD – 02 e SD – 03 se refere ao Restaurante Universitário, mais conhecido como R.U, que não estava aberto nas férias e no recesso, portanto, não teve como garantir a baixo custo de alimentação para os estudantes do PARFOR, logo esses tinham que se deslocar do pavilhão de aulas que fica no setor profissional da UFPA para o Restaurante Universitário que fica no setor básico para almoçar e que é uma grande distância percorrida muitas das vezes a pé, no sol e calor e quando chegavam ao local praticamente já era hora de retornar para as aulas que começam às 14hs. O sacrifício era válido, pois nas férias dificilmente tem um lugar dentro a UFPA que tenha refeição a baixo custo, visto que são professores do interior apresentam salários baixos. O setor profissional, onde se localiza as salas de aula do curso de Pedagogia, tem Restaurante Universitário, mas não funciona nas férias, portanto, não atende os estudantes do PARFOR.

Outro ponto que também contribui para a baixa qualidade dos cursos do PARFOR são os processos de informatização. A tecnologia precisa ser ajustada às condições dos estudantes que o plano atende, levando em consideração que a maioria desses docentes da educação básica moram em regiões em que o acesso a internet é precário, a maioria dos professores não tem internet nas escolas pública em que trabalham ou em casa, ou quanto tem não sabem como utilizar a ferramenta informacional de modo adequado em benefício próprio.

No entanto, pelo fato de grande parte dos estudantes do PARFOR estarem muitos anos afastados dos estudos isso tem dificultado o acompanhamento do curso o que de certa forma compromete também a qualidade do mesmo, como expressa o entrevistado a seguir:

*[...] muitos professores fizeram ensino fundamental precário, fizeram o ensino médio também por etapas e são professores trabalhando, que chegam no curso superior e a gente percebe com elementos do ensino fundamental e médio que não assimilaram, e tem dificuldades, dificuldade de leitura, dificuldade de apropriação de texto, uma bagagem cultural bastante reduzida, o vocabulário bastante reduzido, capital cultural próprio do local onde eles vivem e sem muito acesso a outros conhecimentos culturais (SD – 01).*

O SD – 01 desabafa dizendo da dificuldade que enfrenta com os alunos do PARFOR que não conseguem acompanhar as aulas, tem dificuldade de interpretação de texto, de entendimento das palavras, o que prejudica o processo ensino aprendido. E o mais assustador na opinião do professor é que esses alunos do PARFOR são professores há anos

nas escolas do Município, então nos perguntamos: que tipo de referência intelectual eles ensinam aos seus alunos?

O SD – 05 disse que os alunos do PARFOR têm muita dificuldade na escrita e na leitura. Teve cinco alunos que durante o período trocavam palavras que não existiam no texto e criavam outras palavras, teve uma aluna que “[...] a palavra era uma, por exemplo, desumanidade e ela falava desaceleração, coisa desse tipo sabe” (SD – 05).

Devido às dificuldades apontadas pelos professores em relação aos estudantes, a coordenação do PARFOR/UFGA do curso de Pedagogia criou uma oficina de metodologia de estudo que durou uma semana, além de realizar um curso de informática e de produção de texto, para ajudar a melhorar o desempenho dos professores alunos. Segundo o SD – 04 os cursos foram abertos para todos participarem, entretanto, poucos participaram por conta do cansaço já que os cursos eram ministrados a noite. O SD – 04 percebeu um avanço em relação à escrita dos textos dos professores alunos que participaram dos cursos.

Apesar de ser corrente entre os sujeitos entrevistados a dificuldade de entendimento dos estudantes do PARFOR, no que concerne à escrita e leitura, teve apenas um sujeito docente que pensa de outra forma.

*[...] a idéia de que os professores estão muito tempo sem estudar, estão frágeis, não conseguem compreender um texto, ler, interpretar aquilo que estão lendo, entendeu, isso me deixa profundamente irritado, aborrecido entendeu, acho que tem haver com uma compreensão mais abrangente que a gente precisa ter dos professores reais que nós temos. São esses. Eles não são melhores ou piores que outros professores, e essa questão da leitura e da interpretação e da não condição ou capacidade de fazer isso, na minha opinião, é uma leitura equivocada que a gente precisa desmistificar, então nesse sentido, eu me sinto motivado a participar do PARFOR por esse compromisso que eu acho que a instituição pública tem que ter, uma formação dos docentes com qualidade, que ajude eles a se afirmar, se valorizar neste cenário de desvalorização e de precarização que eles vivem (SD – 07).*

Para o SD – 07 a reclamação não deveria existir porque os docentes universitários já estão acostumados com as turmas da graduação dos cursos extensivos, das turmas de mestrado e doutorado, que tem estudantes com facilidade de leitura, assim como tem estudantes que tem dificuldades de leitura e escrita, eles nunca vão estar em um nível ideal, de acúmulo de leituras, conhecimento e experiência. O entrevistado diz que as pessoas têm a vida toda para estarem aprendendo e o papel do professor é estimular a aprender, compreender e aprender cada vez mais, não só a partir do que é oferecido, mas como compromisso próprio.



Diante do fato relatado pelo entrevistado, encontramos semelhanças com o pensamento de Lima (2003) que escreve que aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após estudos de conteúdos e de técnicas para a transmissão *posteriori*. É uma aprendizagem que deve ser por meio de situações práticas que exijam reflexão e atitudes, conseqüentemente, sua formação precisa ser concebida como um *continuo*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo da vida.

O SD – 04 afirmou que a dificuldade que sente em relação à aula é a mesma dificuldade que sente com os calouros do curso de graduação extensivo que não tem maturidade acadêmica, não tem acúmulo de leituras. O ideal do estudo para o entrevistado é que o aluno faça três leituras, mas pelo menos duas leituras já estariam boas. No entanto, o estudante não tem tempo para isso, porque tem aula nos dois turnos intensivos e a noite geralmente está hospedado em casa de pessoas amigas e aí ele não se sente a vontade para se retirar para ir estudar ou quando faz, não tem as condições ideais que necessita para fazer um estudo a contento.

Diante das dificuldades apresentadas ao longo da formação o estudante do PARFOR, cultiva o sentimento de insucesso e mesmo o temor de não ser aproveitado pelo mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. Isso implica na formação de profissionais muitas vezes impossibilitados de atuarem na perspectiva da transformação social, resultado de sua dificuldade de compreender a realidade em que vivem decorrentes de uma formação precária do ponto de vista técnico e político, pela qual o sistema capitalista responsabiliza individualmente pelo fracasso.

Portanto, para Alvarenga, Vieira e Lima, (2006) é delegado ao profissional da educação à responsabilidade pela sua falta de formação, as capacidades ou incapacidades pessoais são supervalorizadas em detrimento da análise sócio histórica, econômica e cultural das crescentes condições de empobrecimento do professor brasileiro.

Além das dificuldades dos estudantes para o entendimento das disciplinas, os professores relataram também problemas em relação ao currículo. Existe no currículo dos cursos do PARFOR um momento chamado de trabalho tempo educativo em que os estudantes complementam a carga horária no seu local de trabalho, de modo a integrar o mais possível o saber acadêmico á prática profissional, incentivando-se o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

De acordo com um dos entrevistados, a primeira proposta que houve logo no início do curso era de que os estudantes fizessem um levantamento das dificuldades da

própria escola em que trabalham e para isso iriam ter algumas orientações pela internet. Dessa forma, os problemas apareceram, pois, na opinião do SD – 04 era um trabalho de cunho descritivo, visto que os estudantes não têm acúmulo teórico para fazer uma análise acadêmica, além do que a maioria deles não tem acesso a internet no seu Município e quando tem as internets são lentas.

Portanto, estudantes tiveram que se deslocar para o polo do PARFOR onde tinham aula para receberem orientações dos professores presencialmente e não a distância como havia sido estabelecido no início do curso. Entretanto, os estudantes reclamaram que tiveram que se deslocar com o próprio recurso financeiro e sem folga no trabalho para fazer as viagens de orientação.

Soma-se a isso, este trabalho com uma parte presencial e outra a distância, deveria ser um trabalho interdisciplinar e também não deu certo. Segundo o SD – 04, porque cada professor orientava o trabalho de maneira diferente e os estudantes tiveram dificuldades de entender a postura particular de cada professor, visto que cada professor tem formação diferente e foca aquilo que entende ser mais importante.

Severino (2003) relata que os cursos para a formação de professores são deficientes, pois não conseguem uma efetiva integração e interdisciplinaridade que garantam a inter relação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo, gerando a fragmentação do currículo o que prejudica as atividades formadoras da docência. Conforme esclarece o SD – 03

*[...]o problema reside nessa parte que deveria ser a distância, para melhor adequar eu acho que essa parte a distância que não funciona deveria ser concentrada e utilizar toda a carga horária de 60 horas no presencial, porque essa parte acaba não funcionando. **COMO SERIA?** A disciplina 40 horas, então 20 horas seria se eles tivessem acesso à internet, a gente interagir por meio do site mandando trabalho, a gente orientando, não seria presencial seria on line se tivesse sistema, base de dados, enviar os textos, mas não tem, então como que isso funciona? eles vem, fazem os trabalhos, mas cada professor estava pedindo trabalho, mas eles também contestaram porque imagina cada professor pedir um trabalho aí já estava atropelando, aí a gente tentou semestre passado um trabalho só, aí também encontrou dificuldade porque não coincidiu a agenda, quando um professor podia, um outro não podia, então nem todos os professores participaram dos encontros que foram 2 ou 3 encontros, eles vieram da cidade para cá para as orientações dos trabalhos, mas nem todos professores puderam participar porque as agendas não coincidiram, um vinha o outro não vinha, um podia e outro não podia, aí acaba o trabalho não sendo coletivo considerando todos os professores que trabalharam aquele semestre naquelas turmas, que gerou uma serie de dificuldades que eu não sei como o colegiado resolveu isso, eu acho que seria diante das condições de não estar funcionando é que essas*

*20 horas fossem incorporados em horas presenciais, certamente que isso vai causar mais tempo deles aqui, mas eu acho que seria bem mais proveitoso do que manter essa parte a distância (SD – 03).*

Outro entrevistado também criticou o trabalho tempo educativo:

*[...] tem o problema do tempo comunidade que eles ficam um tempo fazendo o trabalho de campo mas eles muitas das vezes não mandam o trabalho para o nosso email, que a gente ficou de se comunicar por email mas eles não mandam, quando eles mandam eles já mandam o trabalho pronto, e eles mesmo reclamam que eles mandavam para os professores e os professores não respondiam os trabalhos, mas por que eles não respondiam? Porque eles já estavam ocupados com outras coisas, é um monte de coisa, é por isso que eu acho que esse trabalho tempo comunidade é complicado porque o professor não dá o retorno o professor não dá, o próprio aluno não manda, quando manda já está feito, e geralmente a qualidade do trabalho não é tão boa [...]. (SD – 05).*

Diante dos relatos percebemos que o trabalho tempo educativo não está atingindo o seu objetivo devido vários fatores, dentre eles, a ausência do estabelecimento de um projeto coletivo, que é algo difícil de implantar devido à falta de colaboração entre os professores que alegam falta de tempo. Devido os problemas enfrentados com o trabalho tempo comunidade é necessário que os gestores do PARFOR, tomem consciência do contexto histórico e social em que todos os sujeitos estão inseridos, que está cada vez mais impregnado pelo individualismo e pela competição, características estas que foram disseminadas pela reforma universitária que objetiva transformar a universidade em uma empresa, logo os professores lutam por espaços de poder e saber em busca de afirmação, visibilidade e dinheiro.

Um outro item que também precisa de um projeto construído coletivamente é o entrosamento da educação presencial com a educação a distância. Percebemos que as prefeituras municipais não conseguem estabelecer a integração da educação presencial com a educação à distância, o uso de tecnologias da informação, computador e internet. Foi proposto no início do PARFOR e até agora não funcionou. São 60 horas por disciplina e só se tem efetivamente 40 horas concentradas de sala de aula, então é problemático. Por isso, os professores pedem que seja revisto o trabalho tempo comunidade.

Kenski (2003) diz que para realizar uma educação a distância mediado por novas tecnologias, é preciso contar com a infraestrutura técnica, pedagógica e administrativa, não pode ser realizada solitariamente por um único professor. É necessário que a equipe tenha clareza de sua filosofia e conceituação sobre ensino e aprendizagem e criem um ambiente que favoreça o compartilhamento e a criação de conhecimentos e experiências; sintam-se

automotivados e prontos para aprender; examinem leituras e materiais atenciosamente e proporcionem tempo e retorno significativo para o professor.

Para Amado (2006, p.3) a perspectiva curricular da maioria dos cursos de Pedagogia não se tem priorizado a formação de pensadores e cientistas em educação. O que importa é formar “profissionais da educação” em massa, pois o governo brasileiro tem um déficit educacional que precisa ser coberto em função das exigências do capital internacional para investir no País, para tanto, “[...] a universidade, por esse deslocamento, tem transformado as faculdades de Pedagogia em escolas técnicas e profissionais de Pedagogia”.

O capital internacional sob o comando do FMI e do Banco Mundial definem a qualidade aliada ao menor investimento financeiro possível do Estado em políticas públicas como educação, motivo pelo qual privilegiam a capacitação em serviço e a formação à distância.

Está presente no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* elaborado pelo Banco Mundial (1995), que a formação em serviço é mais eficaz quando está diretamente ligada à prática de sala de aula, portanto, foi incluído como elemento na reforma para a formação de professores no Brasil. Esse destaque é dado pelo fato de que em alguns países o caráter de aproveitamento da experiência, que é válido e importante no processo ensino aprendizagem, tem-se prestado a um aligeiramento na formação, aumentando assim o número de professores com o diploma de nível superior, diminuindo o custo da formação e alterando as estatísticas exibidas como se o país tivesse priorizado a educação e a formação de professores (MAUÉS, 2003).

Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes, mas, em outros, tem contribuído para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, mas não representa melhoria na qualidade da formação inicial.

Com a precarização das condições de trabalho e de ensino a tarefa será apenas de repassar conhecimentos e a dos alunos de reproduzi-los nas avaliações que, por seu turno, deverão ser flexibilizadas para o alcance da certificação. Como explicitou o SD – 01 que relatou que tem “[...] bastante cuidado com a avaliação por incrível que pareça eles são bastante sensíveis, então a gente avalia assim com todo carinho [...]”.

Diante do exposto, podemos perceber que a qualidade do ensino no PARFOR é comprometida pela concentração das aulas, aligeiramento dos cursos, falta de infraestrutura

para o funcionamento dos cursos, dificuldades dos alunos para acompanhamento do curso, problemas de currículo e metodológicos.

Portanto, o Governo Federal, os Estados, os Municípios e as Instituições públicas envolvidas precisam enfrentar o desafio e repensar a qualidade do ensino-aprendizagem que está permeando o plano para que venha produzir efeitos positivos na formação dos professores da educação básica com base nas diretrizes para a formação humana e não para o mercado.

Para Brzezinski (2010, p.172), as ações pontuais de formação de professores pouco resolverão a falta de docente qualificados na educação básica, enquanto o governo brasileiro, independente de ideologia partidária do governo que ocupa o poder de decisão, eximir-se de estabelecer uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho. “O êxito deste sistema nacional dependerá, sem dúvida, de o Estado prevê-lo e provê-lo permanentemente”.

No próximo item os sujeitos docentes entrevistados relatam sobre o curto espaço de tempo para trabalhar no plano, como é que é feito esse trabalho visto às dificuldades encontradas ao longo do caminho que prejudicam sobre maneira a qualidade da educação e exige um esforço maior do professor formador.

### **3.2 O trabalho docente universitário no PARFOR - a voz dos docentes do Instituto de Ciências da Educação da UFPA**

Nesse tópico destacamos as vozes dos docentes universitários no PARFOR que ministram aula no Instituto de Ciências da Educação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. A análise se debruçou sobre a carga horária trabalhada pelos docentes, a quantidade de horas intensivas para ministrar as disciplinas, a quantidade de turmas trabalhadas, levando em consideração que este docente está em período de férias ou recesso, logo, deveria está descansando, entretanto “optou” por ministrar aulas. Sendo que as aulas do PARFOR exigem um esforço intelectual e físico maior dos professores, pois eles lidam com alunos que estão há muitos anos longe dos estudos, portanto, apresentam muitas dificuldades no processo ensino aprendizagem, necessitando inclusive de metodologias e material didático diferenciado. Entendemos que todo esse cenário compromete a qualidade dos cursos, que são

considerados aligeirados por conta da carga horária compactada e intensiva, recomendações estas, para os cursos de formação de professores, ditadas pelos organismos internacionais.

Posteriormente, analisamos os dados referentes à complementação salarial, considerada fator essencial de motivação para que o professor sacrifique o seu tempo de descanso.

### **3.2.1 Trabalho intensificado no PARFOR**

É sabido que os professores trabalham arduamente, invadindo a sua vida particular, as noites, os fins de semana, feriados e férias, o que favorece o aumento da carga de trabalho que se torna ainda mais complexa, variada e portadora de tensões emocionais e físicas. Neste contexto é que está inserido o PARFOR.

O trabalho do docente formador no PARFOR foi intensificado, pois aumentou a carga horária de trabalho docente universitário, em especial, das atividades de ensino.

A atividade do professor não é só ensino, tem atividade de ensino, pesquisa e extensão, além de acumular uma carga horária de trabalho que não é paga, como por exemplo, a participação em inúmeras atividades extras, como reuniões, comissões de avaliação, bancas de defesa de trabalho, que duram mais de duas horas. Para o sujeito entrevistado-04 “isso não é nem mais valia, é muito mais que mais valia, é uma carga horária de trabalho que não é paga”. Então, os gestores assumem uma responsabilidade em nome da pressuposta qualidade do ensino e não dão suporte para o trabalho do professor seja ele universitário ou da educação básica, que são explorados, não têm ajuda de custo para comprar livros e não tem tempo para fazer as leituras e estar atualizado.

Apesar das pessoas estarem discutindo contra a precarização do trabalho do professor, aparentemente são contra, entretanto, na essência adotam medidas que favorecem a precarização, a exploração do trabalhador, o que perpassa também pela formação que “[...] não é de fato uma boa formação, é uma espécie de remendo, vamos tapar aqui e faz um remendo ali [...]” (SD – 04). São políticas focalizadas adotadas pelo governo que vem a curto prazo apenas para resolver um problema emergencial e mostrar para a sociedade que está tomando alguma medida para resolver o problema, e é nesse ponto que os gastos com publicidade são importantes, na medida em que passam para a população a sensação de que muito se está fazendo. E o problema dessa feita permanece durante anos e anos.

O PARFOR está incluso nessa lógica como uma política emergencial e focalizada para atender a uma pequena parcela de professores leigos que não tem o ensino superior, por diversas razões que são esquecidas quando se elabora um plano de formação inicial e que permanecem presente durante toda vida do estudante e que os impede em realizar uma boa formação.

O PARFOR não é uma coisa simples, portanto, deve ser analisado como uma política de governo pontual que visa o custo-benefício para tentar atingir a universalidade da formação dos professores que não tem a qualificação necessária para atuar, racionando cada vez mais os recursos e o financiamento (SD – 07). O resultado disso é uma política de formação complexa, contraditória com elementos de precarização, intensificação e aligeiramento. Para o SD – 07 a intensificação perpassa por diversos momentos da vida do professor descrito pelo entrevistado:

*[...] A gente vive, na minha opinião, um processo digamos assim de arrocho salarial, o nosso salário nunca é compatível com as nossas necessidades, independente se o professor é da educação básica, da educação superior, se é da pós graduação, a gente vive em um momento que a gente não consegue ganhar o suficiente para poder viver com tranquilidade e essa situação acaba forçando os professores a estar assumindo mais atividades, mais compromissos, mais ações especialmente se elas são remuneradas, como você já vive com a sua carga horária extrapolada em função de você ter que realizar ensino, pesquisa e extensão outras atividades, vão surgindo outras possibilidades extras de remuneração como é o PARFOR, que a gente acaba assumindo, seja nas férias, ou desdobramento do período letivo, acho que para dá conta de toda essa situação a própria universidade se readequa. Por exemplo, classicamente nós sempre tivemos dois semestre, hoje as universidades tem quatro semestres, o que significa que a gente trabalha os dois períodos de férias que nós tínhamos e mais nos dois períodos letivos e se tivesse o quinto, e eu acho que vão acabar criando, nós vamos dar um jeito de trabalhar, e isso se deve justamente a isso, se as pessoas ganhassem o suficiente para viver com tranquilidade elas não estariam em busca de novas fontes, horários alternativos, jornadas extras, etc, etc, então isso tem a ver eu acho com a precarização do trabalho docente, com essa política da performatividade, da produtividade que intensifica o trabalho [...] (SD – 07).*

O entrevistado esclarece que há um arrocho salarial, devido esse arrocho é necessário que os professores busquem outras formas de complementação financeira para satisfazer as suas necessidades pessoais, e o PARFOR surgiu para estabelecer esse complemento que é temporário. O SD – 07 entende que se as pessoas ganhassem um salário que fosse condizente com as suas necessidades pessoais não precisaria está se submetendo a processos desumanos de trabalho objetivando o dinheiro.

A política da performatividade e da produtividade que intensifica o trabalho, apresenta relação direta com os ajustes estruturais previstos pelas diretrizes dos organismos internacionais que pressionam por meio de processos avaliativos que o docente da educação superior seja produtivo, isto é, elaborem textos científicos que possam ser publicados em periódicos de credibilidade, aumentem o número de orientados com as respectivas defesas de dissertações e teses, participem de eventos de pesquisa nacionais e internacionais, participem de banca de defesa em outros programas de pós-graduação, assim como participem de outros programas de pesquisa, dentre outros elementos que medem a produtividade docente na pós-graduação.

A lógica da produtividade se enraíza na essência do professor da universidade, aumentando assim a sua eficiência e eficácia perante as tarefas que lhe são apresentadas, características estas que significa para o capital desenvolver as tarefas com o menor custo e tempo possível. O PARFOR está dentro da lógica do custo benefício, pois, aumenta o atendimento para a formação dos professores, atendendo em média 40 estudantes por turma em cada período letivo, mas tem professores que dão aula em mais de uma turma em um mesmo período letivo (o que não foi o caso de nenhum sujeito docente entrevistado), nesse caso, o quantitativo de estudantes por turma dificulta o desempenho de atividades que exigem coordenação e orientação direta dos alunos, visto que cada um tem uma dificuldade distinta, uma característica própria que precisam ser acompanhadas de perto para realizar as atividades cotidianas como a elaboração de trabalho de pesquisa, de processos avaliativos, o que por sua vez, representam carga de trabalho adicional que aumenta as fontes de desgaste profissional. Para Lessard e Tardif (2011) as classes menos numerosas são melhores, porque o professor dá mais atenção a cada aluno, entretanto, toda redução do número de alunos por turma traduz-se num aumento de custos da educação, pois é necessário envolver mais professores, funcionários, sala de aula, equipamentos, etc., soma-se a isso, se na classe existir muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, a tarefa do professor se altera, mesmo que o número de alunos continue o mesmo ou até diminua.

Ainda no bojo da lógica do custo benefício, o PARFOR visa ter poucos gastos financeiros, formando o maior número de professores em um curto espaço de tempo, aumentando o trabalho do professor. Sobre o aumento do trabalho o SD – 07 relata que é:

*[...] uma ginástica que só se resolve a partir da exploração do trabalho, da nossa força de trabalho, das nossas aulas, das nossas atividades, então, eu acho que essa equação que a gente tem que digamos assim compreender claramente e saber explicar, porque é muito bom para os gestores dizer*



*assim: “olha eu quadruplei o número de atendimento” é muito bom para os estudantes ouvirem dizer assim: “puxa a quantidade de estudantes que entrou na maior universidade pública isso é obra do governo” sim mais alguém acaba pagando por isso, quem paga por isso? não é a estrutura da universidade que é a estrutura prédio tal, tal, tal mas são as pessoas que constroem a universidade e que tem que trabalhar dobrado que tem que se sacrificar nas férias, entendeu então isso é muito penoso para nós professores formadores (SD – 07).*

O relato acima indica que o docente reconhece o aumento de sobrecarga de trabalho, que ocorre na medida em que a UFPA cresce vertiginosamente em número de alunos, sem a correspondente contratação de novos professores o que provoca a duplicação da jornada de trabalho inclusive nos períodos de férias.

A duplicação da jornada de trabalho para Bosi (2011) cria inúmeras dificuldades, dorme-se mal, descansa-se pouco, come-se fora do horário, tudo isso junto afeta o metabolismo gástrico, reduz a capacidade de recuperação do desgaste físico e mental, e trás dificuldades adicionais no relacionamento familiar e pessoal. A organização da vida privada torna-se quase impraticável, o que chega comprometer as atividades sociais.

Para o SD – 05 apesar de ocorrer a remuneração pelo serviço prestado, a impressão é que você está ganhando mais, enquanto que na verdade é um trabalho a mais, sacrificando as férias, “[...] tu achas que um professor na sua sanidade mental ia largar as suas férias? [...]”. A fala demonstra que o sacrifício das férias só ocorre por conta da remuneração financeira, neste caso o professor se submete a esses processos intensos de trabalho.

Outro entrevistado afirmou que a intensificação do trabalho ocorre principalmente entre os docentes da UFPA pelo fato da instituição ser a maior instituição do norte do país, por isso o docente da UFPA é sobrecarregado pela necessidade, ele precisa atender as turmas do plano de trabalho, tem alguns que elaboram as questões para a prova do vestibular, além disso, exercem a função de pesquisador.

A intensificação do regime de trabalho na UFPA ocorre em função tanto da diminuição numérica do corpo docente, por falta de concursos, quanto do aumento da carga horária nas turmas de graduação, especialização, mestrado e doutorado além das atividades extra universidade e agora que foi aprofundada com a implantação do PARFOR aumentando o trabalho do professor.

Apesar de alguns professores terem consciência do trabalho intensificado, da grande carga horária de trabalho, contraditoriamente, querem continuar fazendo do mesmo jeito, apesar de verem suas famílias desfeitas, de prejudicaram a sua saúde, sacrificarem o seu tempo livre, trabalhando nos finais de semana, não saírem um mês completo de férias por

entenderem que não tem que fazer, “trabalhar demais” tornou-se natural, pois dá prazer visto os valores monetários que o docente consegue agregar em seu salário e a própria instituição. Para Sguissardi e Silva (2010, p.129), o professor tende a internalizar e naturalizar a prática do produtivismo, reproduzindo a ideologia de mercado.

Frente ao enfraquecimento dos sindicatos e das associações científicas, em nossa defesa, não temos discernimento sobre até que ponto o trabalho contribui para nossa formação humana e esquecemos que, quando avançamos para além deste ponto, nossas atividades se voltam contra nós. Nossa falta de consciência e a ausência de coletivos a que possamos ter um sentimento de pertença, que tenha condições de nos defender deste mal invisível, fazem com que nós mesmos nos levemos ao máximo de nossos esforços humanos.

Verificamos que no PARFOR o máximo do esforço humano acontece por parte do professor, pois o mesmo trabalha com alunos que apresentam muita dificuldade de aprendizagem, logo, o professor precisa dispor de uma “carga mental” de trabalho grande, resultado de dois fatores complementares: as exigências exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas.

A estratégia adotada pelos professores para se adaptar a realidade do plano, foi retornar as tradicionais práticas metodológicas.

Um dos motivos do aumento do trabalho do professor é por conta do resgate de metodologias e didáticas tradicionais com o objetivo de melhor adequá-la as necessidades do público alvo. Então, os professores tiveram que modelar, modificar e adaptar as aulas no PARFOR de acordo com a situação vivida.

Foi relatado anteriormente que os estudantes do PARFOR tem muita dificuldade de leitura e escrita, são profissionais que estão há muitos anos longe dos estudos efetivamente, são pessoas que já tem uma certa idade, tem família e estão em busca da formação inicial em nível superior, por isso, os professores perceberam que não poderiam usar a mesma metodologia que usavam habitualmente com os alunos da turma regular extensiva dos cursos de graduação da UFPA. O relato a seguir esclarece uma das metodologias utilizadas pelos docentes nas aulas do PARFOR:

*[...] eu percebi no início que eu queria dar aula como eu dava aula para os alunos da graduação, não tem como, sabe como é que eu dou aula para o PARFOR, é todo mundo sentadinho, todo mundo fazendo leitura em voz alta, eles não lêem o texto todo, porque eles têm um problema de leitura mesmo [...] e a minha metodologia com eles era essa eu dava aula*

*expositiva, o conteúdo, depois vamos sentar e vamos ler e líamos em voz alta e cada um lia um parágrafo (SD – 05).*

Devido às aulas acontecerem predominantemente de forma expositiva, o professor ler parágrafo por parágrafo, explica, dialoga, complexificando assim, o trabalho do professor que passa a falar constantemente a aula toda. Ou seja, ao termino das aulas o professor sai com garganta doída, roco. De acordo com Dal Rosso (2008) os desgastes típicos no trabalho docente são: problemas na garganta, rouquidão da voz e nódulos nas cordas vocais. O autor inúmera também tantos outros sintomas proporcionados pela forte atribuições de responsabilidades, com altos graus de flexibilidade e versatilidade como: estresse, gastrites crônicas e as lesões por esforços repetitivos.

Outro entrevistado, afirma que é uma perca de tempo tentar trabalhar com os estudantes do PARFOR, levantando questões, problematizando, conforme é feito com os alunos dos cursos regulares extensivos, pois os estudantes do PARFOR “querem receber tudo pronto”, então tem que fazer um esforço para promover questionamentos por parte deles sobre o conhecimento que está sendo recebido. Diante dos fatos expostos percebemos um enorme esforço intelectual e emocional dos professores.

Sobre o esforço intelectual, Farias (2003) esclarece que, diante do desconhecido, de situações de ensino diferentes daquelas até então experimentadas, os professores sentem necessidade de se inteirar acerca delas. Nesse sentido, conforme a autora, o trabalho intelectual dos professores em relação à mudança se manifesta nas decisões que eles precisam tomar para definir suas posições, bem como atitudes para operacionalizá-la o que envolve a aquisição de conhecimento e capacidade de análise crítica em termos práticos para a sala de aula.

Já acerca do esforço emocional, Farias (2003) explica que o caráter emocional do trabalho da mudança faz referência ao movimento psicológico que acompanha as variadas relações do professor: quando julga o comportamento de um aluno ou infere sobre seu envolvimento ou não nas atividades curriculares; quando motiva ou desestimula o engajamento dos colegas; quando valoriza ou não possibilidades novas de trabalho; quando assume riscos frente a desafios, como o uso do computador, etc.

Portanto, as mudanças do processo educativo solicitam um trabalho árduo dos professores, o qual se situa para além das alterações didático-metodológicas de natureza puramente técnica.

Para Lessard e Tardif (2011) o trabalho docente foi intensificado nos últimos anos não apenas por um aumento da carga horária de trabalho, mas por ter se tornado mais complexo e extenuante, sobretudo no plano emocional e cognitivo conforme mostrou Farias (2003). Essa complexificação não é apenas um prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas sim uma deterioração da qualidade da atividade profissional, pois seria mais multidimensional. Ela comportaria tensões e dilemas e seria determinada por fatores ambientais: pobreza, violência, etc. E tal relação suscitaria nos professores sentimentos ambivalentes: por um lado seria fonte de gratificação e alegria, por outro seria lugar de dificuldades e provações.

Além do tradicionalismo metodológico, há que se elaborar um material didático condizente com as aulas que serão apresentadas, fazer seleção de outras leituras que sejam sucintas e de fácil compreensão, pois é diferenciado o material que se usa com os alunos da turma regular extensiva dos cursos de graduação dos que são utilizados para os estudantes do PARFOR.

Diante do exposto, os professores acreditam que há uma exigência muito grande que gera um cansaço e um esgotamento físico e mental intenso, por ser uma aula expositiva em que o docente fala sozinho constantemente no período da manhã e da tarde a mesma disciplina e obviamente o cansaço vai te dando limites para realizar algumas tarefas.

*[...] por essa quantidade, por essa aceleração toda, por ser tudo isso muito rápido, você realmente tem um certo cansaço, um certo esgotamento [...] é uma semana muito cansativa e depois quando você termina tem aquele monte de trabalho para corrigir, não é só um ou dois, e você tem que corrigir e devolver, são três avaliações, duas no tempo real e depois eles vão a campo aí ficam aquele período de 15 a 20 dias e depois eles mandam para você corrigir, assim que funciona (SD – 05).*

Vieira (2010, p.1) afirma que a metodologia e as dinâmicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula tem exigido um enorme sacrifício para que a educação com qualidade se viabilize minimamente.

Apesar de o trabalho ser maior, o esforço ser maior assim como as dificuldades com a questão metodológica, didática, curricular, avaliativa dos estudantes do PARFOR. Se comparado com os alunos dos cursos regulares extensivos, todos os sujeitos entrevistados relataram que os estudantes do PARFOR em sua maioria são mais dedicados, atenciosos e carinhosos com o curso e com os professores.

Foi visível nas falas dos sujeitos docentes entrevistados que há um envolvimento emocional dos professores com os estudantes devido o a intensidade das aulas.

*[...] diferença é de postura. Os alunos do PARFOR são bem mais comprometidos com as atividades, as aulas [...] o que acontece em linha geral é que a postura dos alunos do PARFOR é bem mais elogiada no sentido de que eles cumprem as atividades, fazem as atividades, e que os alunos da sede muitas vezes não querem fazer o exercício, demoram mais para responder [...] (SC – 03)*

*[...] É difícil, mais é muito gratificante quando ver o desenvolvimento, eles acabam desenvolvendo um afeto muito grande pela gente, eles são muito carinhosos, por incrível que pareça eles ficam presenteando a gente quando terminam a disciplinas vem um dar presente, presente daqui, presente de lá (SD – 01)*

*[...] são professores que já vivem, tem uma vivência, tem relato de experiência, tem coisas que você consegue relacionar com o seu conteúdo, chamar a atenção para que reflita sobre a sua prática, para que serve a teoria, então, com esse tipo aluno que já tem essa experiência é bem mais interessante [...] professores da zona rural que tem experiência totalmente diferente dos professores da zona urbana e mais diferente ainda da realidade de Belém (SD – 03).*

Lessard e Tardif (2011, p.159) constatam que a relação professor e aluno é emocional, dificilmente os professores podem ensinar, se os alunos não gostarem deles, ou pelo menos, não os respeitarem. Sendo que a relação afetiva, na opinião das autoras, depende de fatores não afetivos, como a pobreza, dificuldades no grupo, idade dos alunos, que constituem recursos utilizados pelos sujeitos para se chegar nas interações emocionais. “Na verdade não existe educação sem um envolvimento afetivo ou emocional. O que chamamos de motivação não é nada mais do que envolvimento”.

O fator principal de motivação dos docentes é a complementação salarial que o PARFOR proporciona, relato feito por todos os sujeitos docentes entrevistados.

### **3.2.2 Complementação salarial**

Um dos componentes de motivação do professor para aderir ao PARFOR é o pagamento da bolsa que serve como complementação salarial, visto que diferentemente do que ocorre no processo de reajuste salarial dos trabalhadores em geral, que se verifica o aumento anualmente, em geral no mês de Maio para o salário mínimo. Os reajustes salariais dos professores da IFES raramente se têm dado em datas fixas, anualmente e por livre

iniciativa do empregador, o governo federal. Muito em razão disso é que os reajustes salariais decorrem de campanhas reivindicativas coordenadas por entidades sindicais, que muitas vezes se sentem forçadas a realizar paralizações do trabalho em movimentos grevistas. Pode-se dizer que esse fenômeno é um dos mais claros sintomas da deterioração das condições de trabalho nas últimas décadas. (SILVA Jr e SGUISSARD, 2009).

Chaves (1997), em pesquisa realizada sobre o movimento docente da UFPA, que deu origem ao livro “Poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA” revela que, observando o quadro geral de greves realizadas entre o período de 1980 a 1994 percebe-se que o eixo central de luta é a questão salarial e a carreira docente. Contudo, sempre houve por parte do movimento docente uma preocupação em enfatizar aspectos da política educacional em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. O quadro geral das greves revela, também, que estas sempre são precedidas por políticas de arrocho salarial e de desmantelamento do serviço público.

Os dados da pesquisa realizada por Silva Jr. e Sguissard (2009) sobre o financiamento e gastos com pessoal confirmam que há uma redução gradativa e sistemática dos recursos com origem no Tesouro da União destinados a manutenção e expansão das IFES. A redução do poder aquisitivo dos proventos dos professores dessas instituições demonstra a deterioração de suas condições de trabalho que se combina com sua intensificação e precarização.

Um dos entrevistados afirmou que, no início do plano os professores foram resistentes em aceitar o PARFOR, problematizaram a questão da precarização, da intensificação, do aligeiramento, entre outros pontos negativos que o plano iria trazer para a universidade. Depois que alguns professores participaram e começaram a receber a bolsa continuamente, outros professores começaram a aderir e as questões da precarização, intensificação e aligeiramento já não constavam mais como ponto de pauta nas reuniões. As reclamações voltaram-se para as dificuldades que tem os alunos na questão da leitura e da escrita.

O salário do professor universitário no Brasil, exercendo suas atividades nos cursos regulares e na pós-graduação, não condiz com as condições de vida familiar que pretende manter, por isso, o professor precisa buscar uma complementação salarial, por saber que o plano não é definitivo e que nem será incorporado ao seu salário. O docente sacrifica o seu tempo livre para se submeter a condições de trabalho intensas objetivando o dinheiro. Conforme relata o SD – 04:

*[...] A questão fundamental dessa história é a questão financeira [...] o que move o professor não é o ideal de formação, não é isso, é o dinheiro, agora lógico depois que você está lá que você está participando como um profissional que vai fazer o seu trabalho, exercer a sua função, aí sim a questão da formação é super importante, aí você vai se preocupar logicamente com isso com aquilo que a atividade docente te exige, aí seja no PARFOR ou em qualquer outro lugar você vai se preocupar com a formação sim, mas isso já no exercício da atividade [...] quando eu quero fazer caridade eu vou fazer caridade lá na minha igreja, eu faço caridade em qualquer outro lugar, mas quando eu tenho tempo livre e é coisa que eu não tenho mais agora é tempo livre, o professor não tem tempo mais, tempo livre para fazer essa caridade, hoje o professor recebe ou ele não faz (SD – 04).*

A fala exposta acima de que o professor não trabalha simplesmente por amar a profissão, ou de forma voluntariosa, ou por que alguém o obriga, é a necessidade que leva o professor a procurar atividades extras como o PARFOR, inclusive quando se tem tempo livre. Deste modo, o que deveria ser o tempo livre, agora é preenchido com o trabalho intensificado, o que revela uma situação concreta que está acontecendo com os professores universitários, fruto das reformas que vem sendo implementadas em nosso país que tem como maestro os organismos internacionais.

Gimeno Sacristan (2008) argumenta que os discursos governamentais ressaltam a importância da educação e dos professores para o desenvolvimento das pessoas, da cultura e da sociedade. Entretanto, trata-se muito mais do discurso do que a efetivação na prática do reconhecimento e valorização do trabalho do professor, entendendo que a valorização perpassa pela melhora nas condições salariais, item que na concreticidade não é prioridade dos governos.

Não conhecemos nenhum país que tenha transformado a educação pública sem investimentos financeiros. E isto, seguramente, não será obtido através de projetos que têm data para começar e para terminar, como o PARFOR. O grande desafio para o Brasil é, portanto, aumentar os recursos investidos em educação se quiser alcançar os investimentos na área como foi realizado pelas nações desenvolvidas que deram prioridade a educação e consequentemente melhoraram os outros aspectos sociais.

A ligação financeira do professor com o PARFOR se dá por meio do pagamento de bolsas pagas pelas CAPES financiadas com recursos do FNDE. A bolsa é de R\$ 1.300,00 sendo que o professor recebe de forma “parcelada”, diluída em quatro meses, o que equivale a R\$ 5.200,00 pago por disciplina ministrada.

O valor de R\$ 5.200,00, pago por disciplina ministrada, é considerado por um dos entrevistados, como baixo. O sujeito docente acredita que deveria ser mais bem remunerado, visto que não há férias para o professor, há sim um aumento no volume de atividades, o aumento do stress e o aumento do custo de vida, pois esse professor tem que fazer as suas refeições longe de casa, devido o período aligeirado e compactado das aulas, além do gasto com o transporte. O professor também não concorda com o parcelamento da bolsa, pois não dá para fazer uma aplicação financeira, comprar um automóvel ou dar entrada em um imóvel. O dinheiro da bolsa de forma parcelada acaba sendo utilizado para os meios de subsistência básica das necessidades do dia a dia, quando se percebe o dinheiro já acabou e não se sabe onde foi investido.

Ao contrário do que relatou o docente acima, o entrevistado SD-03 disse que o valor da bolsa é elevado, se formos pensar que é para uma semana de trabalho, o quantitativo de alunos atendidos e o tempo, se comparado com o salário da universidade o professor trabalha um mês com o volume maior de trabalho.

Com a mesma opinião o SC – 03 considera que o PARFOR remunera muito bem, “[...] a hora aula é altíssima mais ou menos 80 e pouco reais por hora aula”, nenhum outro programa de formação remunera tão bem como o PARFOR, nem mesmo a universidade tem a sua hora aula com um valor tão significativo.

Devido à maioria dos entrevistados considerarem o valor da bolsa elevado, pode-se depreender que existe uma quantidade grande de professores esperando para serem chamados a ministrarem aula no PARFOR. O SC – 03 disse que tem uma lista de espera de mais de trezentos nomes entre professores e alunos da pós-graduação esperando para serem chamados a ministrarem aula no PARFOR.

Diante disto, a CAPES limitou a participação do professor, que só pode ministrar três disciplinas por ano. Caso o professor ministre três disciplinas por ano – o que é o caso de alguns dos nossos entrevistados – no final do ano vai ter recebido R\$ 15.600,00 a mais, além do seu salário. Apesar de aparentemente ser um valor significativo é importante lembrar que a bolsa nunca é o salário, é um trabalho temporário, não faz parte do Plano de Cargos e Salários, ou seja, é um pagamento feito por serviço executado. Não é incorporado ao salário, não interfere no pagamento de férias, 13º salário nem na aposentadoria. Portanto, os professores universitários não devem se contentar com as políticas de governo paliativas e focalizadas como o PARFOR, que só vem para intensificar ainda mais o trabalho e esconder



por trás do fenômeno a verdadeira essência dessas políticas que é da exploração do trabalhador.

Além do limite imposto pela CAPES, relativo ao recebimento de três bolsas por ano, a mesma também ordenou que o professor não pode acumular duas bolsas em um mesmo período, como quando está recebendo bolsa de um outro órgão como do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) ou mesmo da CAPES. Caso isso ocorra o professor deverá restituir as bolsas recebidas de forma indevida. Sobre o limite de recebimento de bolsas os sujeitos docentes entrevistados dizem ser um aspecto positivo:

*[...] tem uma coisa que é importante eles colocaram limites para o professor não poder acumular muito e eu acho isso um ponto positivo, é uma maneira de não ficar aquelas, tu sabes né, panelinhas que fecha em cima e fica, a interiorização era assim, era terrível, os professores que iam dar aula primeiro eles eram indicados pelos seus amigos daqui, aí quando sobrava para você ou para mim que éramos novatos, aí a gente ia, mas era quando eles não queriam pegar mais, muita gente ficou com um patrimôniozinho bom, e foi um gasto enorme também né, é que nem a história das bolsas para as instituições privadas, eu acho que não deveria haver esse incentivo como também é próprio do PARFOR, deveria haver era criar a universidade fazer com que todos os professores de todos os campus do estado, do país, procurassem formar regularmente ou em período intervalar que tivesse aquele caráter de seriedade do curso com um tempo maior [...] (SD – 05)*

Para o Sujeito docente – 05 o dinheiro da bolsa deveria ser investido em políticas públicas que realmente expandissem as vagas com as mínimas condições para a qualidade do processo ensino aprendizagem. Para tanto, apontam algumas reflexões que consideram tem que ser feitas pelos coordenadores do PARFOR em âmbito nacional e local em relação ao financiamento. Por exemplo:

*[...] eu acho um desperdício de grana. Eles podiam pegar, imagina cada professor dá uma disciplina imagina o PARFOR só na universidade só aqui dentro, sem contar o PARFOR das outras universidades, tu pensa neste recurso que o dinheiro que a União o governo federal está gastando que ao invés de gastar com essas coisas assim poderia fazer o que? Abrir vagas neste período intervalar para os alunos e mandar esses alunos para os pólos e com este dinheiro aqui ao invés de estar pagando o professor poderia estar dando bolsa para os alunos, mas não é isso, fica o tempo todo no gargalo, eles ficam o tempo todo injetando dinheiro, e é claro eu vou te dizer para mim está ótimo porque eu estou recebendo, mas quando tu olhas a questão de ideia porque será que essas elites, o tempo inteiro fazem as coisas acontecem para que está precisando de imediato que é o professorado pobre, que esse pessoal do interior, por exemplo, nossa eles passam um dobrado, sabes o salário do professor do interior, depois eles vivem com a espada na cabeça porque o rei lá manda, a maioria é todo*

*contratado, um dinheiro desse caindo na mão deles não precisava ser R\$1.000 uns R\$ 500 nossa já ajudava muito a vida daquelas pessoas [...] (SD – 05)*

O docente acima se diz satisfeito com a remuneração financeira que vem recebendo com o PARFOR, entretanto acredita que esse dinheiro que está sendo investido, poderia servir para a implantação de políticas macro que realmente se preocupasse com o professor da educação básica na sua totalidade e complexidade, que tem condições de vida e de salários precarizadas, portanto, o governo deveria olhar com cuidado para esse sujeito. A alternativa apontada é um auxílio financeiro em forma de bolsa que ajudasse o aluno, na alimentação e hospedagem durante a formação.

Apesar de o dinheiro estar disponível para o pagamento da bolsa do professor universitário, o sujeito coordenador – 02 diz que, de vez em quando, há problemas entre a lista de oferta e a liberação de recursos. Como o plano acontece em duas etapas, então às vezes há um atraso do recurso financeiro, aí os professores reclamam. Posteriormente o SC – 02 retifica dizendo que não é bem um problema, pois o atraso na liberação de verbas acontece em qualquer programa. O atraso ocorre segundo Oliveira (2009), pois as reformas contam com o financiamento externo dos credores internacionais no processo de elaboração e disseminação, mas não contam com os recursos financeiros para o processo de manutenção e investimento, dado a ótica de contenção de gastos, fato este que atinge as diversas políticas de formação de professores que preza por cursos menos dispendiosos. Para o autor, em um país como o Brasil e com uma situação bastante desigual nos indicadores educacionais, qualquer inovação educacional leva muito tempo para efetivar-se. A ausência de financiamento nas ações de implementação e avaliação do processo, de médio e logo prazo, torna-se certamente um empecilho considerável para o êxito de qualquer reforma.

Chaves (2005), baseada em estudos, declara que a complementação salarial por meio da remuneração adicional, facilita a diferenciação salarial entre os docentes universitários, eliminando-se definitivamente a isonomia salarial tanto no âmbito interno da cada IFES como entre as IFES do país. Os que assumirem mais turmas receberão remuneração extra por meio de complementação salarial por atividade. O que gera, a nosso ver, uma competitividade e individualismo entre os pares para dar aulas nas turmas do PARFOR. Segundo o SC – 03 a disputa é grande que já existe uma lista de mais de 300 nomes de professores tanto da UFPA como de outras instituições públicas e privadas que batem na porta da coordenação para dar aula no PARFOR.

Acreditamos que o trabalho do professor e suas atividades mercantilizadas, articuladas com o seu salário arrochado, somente podem ser compreendidos no contexto em que o capital fica com a maior parte do fundo público, obrigando o professor á intensificação do trabalho para a manutenção de um padrão minimamente digno de vida.

Antunes (2005) acredita que o capital e o seu Estado, fazem questão de preservar o arrocho salarial, isto é, a manutenção de um salário<sup>61</sup> que degrada a força de trabalho. Para o deleite dos capitais internacionais. A sociedade necessita educar as pessoas para aceitar pacificamente sua condição de explorado. E para tal, as ideologias criadas e transmitidas pelos meios de comunicação e pela escola são fundamentais, uma realidade terrível para a escola e para as universidades que se vê sendo controlada pelos interesses da classe dominante.

As condições materiais e a intensificação do trabalho estão contribuindo para deterioração de sua saúde e nesse sentido, pensamos que o PARFOR favorece o sacrifício que o professor faz, ao renunciar a si mesmo, as suas férias e o seu bem estar para obter uma complementação salarial. Para Gimeno Sacristan, trabalhar sem condições físicas e emocionais faz parte da doação diária dos professores. Assim acham que demonstram sua vocação e seu valor para conquistar o reconhecimento da comunidade. Entretanto, todo esse sacrifício tem efeitos mais perversos do que se pode imaginar.

Culminamos com a apresentação de nossas aproximações conclusivas, resultado de nossa pesquisa empírica sobre a implantação do PARFOR na UFPA e as suas implicações para o trabalho docente universitário.

---

<sup>61</sup> Antunes (2005) lembra que desde a sua criação, em plena ditadura militar getulista, nos anos de 1930, o salário mínimo fora concebido como salário “biológico” ou “vital”, soma das despesas diárias de um trabalhador adulto, onde o calculo era baseado tão somente nas necessidades básicas da classe trabalhadora: alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, transporte, higiene, previdência e lazer. Getúlio aproximava o salário mínimo ao estritamente necessário para a reprodução da força de trabalho. Era um mecanismo para alavancar a acumulação industrial em expansão, depreciando a remuneração da força de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do PARFOR na UFPA, como parte da política de expansão da educação superior no país. A pesquisa se desenvolveu partindo das análises das diretrizes e da implementação das políticas de expansão do ensino superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da Universidade.

No texto, procuramos mostrar as mudanças na produção capitalista no mundo e sua expressão no Brasil, e como tais eventos são partes de um movimento de expansão do capital, motivado pela estrutural diferença entre a produção e o consumo de mercadorias, produzindo crises que impõem constantes reestruturações como forma de manter o sistema capitalista como soberano no mundo. Essa reestruturação se manifesta tanto na esfera produtiva, como na reforma do Estado e na reforma da educação, a reforma do Estado, a reforma na educação e a reconfiguração da educação, em especial na reconfiguração da educação superior Brasileira que se articulam nesse contexto produzindo diferentes identidades para as Instituições de Educação Superior.

A reforma do Estado está sendo realizada por meio da diluição das fronteiras entre público e privado, consolidando um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente a educação superior. Entendemos que a reforma na educação superior está relacionada também com a crise do setor privado, diante do aumento da inadimplência no pagamento das mensalidades, a ausência de um marco regulatório do setor que normatize o financiamento público para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, caracterizando uma inadequação da formação profissional dentro das universidades.

Entre a fronteira público e privado, o Estado assume papel regulador, elaborando um conjunto de medidas jurídicas para estimular a diversificação das instituições e cursos da educação superior e a diversificação das suas fontes de financiamento.

A privatização dos serviços públicos é uma política que reformula a ação do Estado, por dentro das instituições públicas de ensino e pelo estímulo ao empresariamento da educação, inclusive por meio de generosa isenção fiscal para os empresários da educação superior privada, como demonstramos na expansão acelerada por meio do PRONI e do FIES no governo Lula da Silva, que passam a ideia de inclusão de milhares de jovens e trabalhadores na educação superior, no entanto, não concordamos com esses programas,

porque o governo utiliza uma demanda histórica reprimida de milhares de pessoas sem acesso a educação superior, para repassar o recurso financeiro aos empresários donos das instituições privadas e salva-los da falência, enquanto, acreditamos que esse dinheiro deveria ser investido num projeto de verdadeira expansão da universidade pública.

As políticas públicas educacionais elaboradas pelos governos, seja ela para a educação básica ou superior, a partir da reforma, evidenciam a redução da ação do Estado como mantenedor dos serviços oferecidos por estas, afetando-lhes estrutural e economicamente, com o corte de recursos para investimentos no setor, iniciando um processo de sucateamento destes espaços educativos, o que resulta na precarização da estrutura física da universidade e nas condições de trabalho e de salários dos docentes.

A categoria docente é a primeira a sentir os impactos em tempos de reforma da educação e são considerados pelo Estado uma forte categoria capaz de melhorar os índices educacionais negativos, como enfatizam os organismos internacionais nos documentos aqui analisados, sendo condição para que o país receba empréstimos financeiros. Para esses organismos, o professor contribui para a formação de futuros trabalhadores para atuar na nova configuração do mercado de trabalho que necessita de cidadãos flexíveis, polivalentes e comunicativos.

Nesse bojo, as instituições de educação superior, tanto públicas quanto privadas, apoiadas em instrumentos legais elaborados pelo governo federal – que por sua vez são emanados pelo Banco Mundial – inserem em suas atividades acadêmicas, cursos para a formação de professores de educação básica, visto que serão esses professores os responsáveis pela formação de futuros trabalhadores para atuar nessa nova configuração do mercado de trabalho. O raciocínio do Estado, é que professores mais elevados culturalmente podem significar a possibilidade de a escola ultrapassar este mínimo de conhecimento estabelecido pela sociedade capitalista aos trabalhadores, fornecendo-lhes competências e habilidades.

Portanto, assistimos nos últimos tempos a expansão da educação superior proporcionada pela criação de políticas públicas voltadas para a formação de professores da educação básica. É válido lembrar que a expansão dos cursos vem se processando de forma desordenada, em um curto espaço de tempo e sem o devido planejamento. Nesse cenário é que estudamos o PARFOR, especificamente um estudo de caso da Universidade Federal do Pará, campus Belém, curso de pedagogia.

Os dados levantados nesse estudo demonstram a aceleração do processo de expansão das vagas nos cursos de Licenciatura na UFPA por meio do PARFOR, que no

período de dois anos teve 6.825 novas vagas preenchidas, um número superior às vagas que a UFPA preenche a cada ano, já inseridas as vagas do REUNI, conforme estudo realizado por Medeiros (2011). Em contrapartida, foram contratados 401 docentes por meio do REUNI, enquanto que para o PARFOR não houve nenhuma contratação.

Além de não haver contratação e/ ou concurso público de novos docentes, ou seja, as IES públicas devem “aproveitar” o quadro de docentes existentes que recebem um adicional em seus salários em forma de bolsa de ensino como prestadores de serviço, o MEC também não orçou a despesa financeira e material que esses novos estudantes do PARFOR iriam necessitar para realizarem uma formação com qualidade. O estudo realizado mostrou que o Ministério da Educação por meio da CAPES, previu apenas o pagamento de bolsas aos professores universitários que dão aula no Plano.

Dessa feita, constatamos em nossa pesquisa, que a expansão da oferta de vagas e de matrículas, bem como a criação de novos cursos proporcionada pela implementação do PARFOR, trouxe implicações diretas ao trabalho do professor universitário, tais como a intensificação do seu trabalho, gerado pelo aumento na sobrecarga de atividades, visto que o mesmo docente que leciona nos cursos de graduação e/ou pós-graduação ministra disciplinas nos cursos do PARFOR. Isto ocorre, porque os cursos funcionam durante as férias, recessos e feriados escolares, em regime integral, período que deveriam ser reservados para o descanso e convívio familiar dos docentes. O professor que atua no PARFOR aumenta a sua jornada de trabalho, objetivando a complementação salarial, submetendo-se a processos exaustivos, extrapolando os limites emocionais e físicos que a condição humana pode suportar. O que ocorre inconscientemente na maioria das vezes, pois tal processo é internalizado como natural, ou seja, o docente não percebe toda a intensificação e precarização que está submetido e as consequências para a sua saúde.

Os limites emocionais e físicos que a condição humana pode suportar vêm ao encontro do que foi dito pelos sujeitos docentes entrevistados, que relataram a dificuldade de ter que ministrar aulas em um período compactado de trabalho, o que favorece o aligeiramento da formação. Foi também relatado que os docentes fazem um esforço muito grande para trabalhar metodologias e elaborar materiais didáticos diferenciados para os alunos por conta da carga horária compactada e das dificuldades que os alunos apresentam, visto que grande parte desses estão há quinze anos ou até vinte anos sem estudar, portanto, sentem muita dificuldade em acompanhar a disciplina o que exige um esforço maior dos professores

universitários que adotam aulas expositivas com constante uso da voz para uma turma que em média são de quarenta alunos, o que pode trazer problemas de saúde a curto prazo.

São múltiplos os fatores e as condições de trabalho que levam os professores a intensificação e precarização. Um dos fatores são as aulas que acontecerem nas escolas dos municípios e muitas dessas escolas não contam com uma infraestrutura adequada para se dar uma boa aula, visto que a estrutura tem que comportar os alunos do PARFOR e de todas as instituições do Pará que aderiram ao plano como a UEPA, IFPA, UFRA e UFOPA. Em geral, são escolas que não tem ar condicionado, computador, data show, sem ventilação, banheiros danificados, sem refeitório, as paredes são coladas umas nas outras, ou seja, o som da sala de aula ao lado e ouvido pela outra sala, o que exige ainda mais da voz do professor, que também tem que ser o administrador das dificuldades nesse processo, visto que algumas escolas não disponibilizam neste período secretaria, pessoal de apoio, que segundo o regime de colaboração os municípios deveriam arcar com essa tarefa. Enfim, são problemas de toda ordem que aumentam ainda mais a sobrecarga de trabalho do professor universitário intensificando-o e podendo causar o adoecimento.

Diante das dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do PARFOR, questiona-se a qualidade dessa formação e os seus reais interesses em se alastrar por diversos municípios do estado do Pará. Nesse particular os sujeitos docentes entrevistados foram uníssonos em afirmar que a qualidade é inferior quando comparado com o curso de graduação extensivo das turmas regulares da graduação na UFPA. Assim percebemos que o período aligeirado e compactado do PARFOR, não é suficiente para se trabalhar consequentemente, numa visão de unidade, a relação teoria e prática, dentro da tríade ensino, pesquisa e extensão que deveria marcar a formação do educador em nível superior na UFPA.

A urgência em expandir as vagas na educação superior objetivando qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo, tem como consequência a improvisação e o aligeiramento na formação de professores no país, o que tem servido apenas para o governo exhibir dados estatísticos que apontam a diminuição de professores leigos, como se as políticas de formação tivessem sido priorizadas ao longo dos anos (MAUES, 2003). Por outro lado, as exigências acadêmicas dos profissionais da educação têm aumentado e os investimentos e as condições de trabalho não acompanham esta proporção de crescimento.

Apesar dos sujeitos docentes entrevistados relatarem dificuldades no processo de formação no PARFOR, os mesmos relatam também o prazer em trabalhar com os alunos

desse campo específico do conhecimento, pois dizem que nas aulas os professores da educação básica dão contribuições valiosas que enriquecem a prática educativa. Para os sujeitos entrevistados é melhor que tenha o PARFOR do que não tenha apesar de todas as dificuldades para se ministrar uma aula com qualidade, pois o mínimo de conhecimento adquirido por esse professor da educação básica pode ter influências na formação de um cidadão de bem.

No entanto, observamos nas entrevistas realizadas, que a defesa do PARFOR está vinculada também a possibilidade de complementação salarial das bolsas concedidas pela CAPES, devido o histórico precário de salário dos professores da universidade públicas.

Diante dos problemas e das contradições no PARFOR, acreditamos que as políticas para a formação docente precisam ser repensadas por meio da ação e discussão de grupos de educadores e dos movimentos sociais aumentando assim a pressão para a elaboração de um conjunto de leis e regulamentações que vão ao encontro de uma educação voltada para a formação humana, uma educação de qualidade, com uma sólida formação dos educadores realizada no cotidiano das instituições de qualidade, que sejam capazes de reverter essa tendência que visa á desprofissionalização de um segmento prioritário para o fortalecimento da cidadania nacional, que é o professor.

Não se defende o cerceamento da expansão da educação superior. O que é proclamado pelos movimentos sociais dos educadores é uma expansão acompanhada de responsabilidade e de qualidade na formação inicial dos professores da educação básica, com base nas diretrizes para a formação humana, que ofereça condições dignas de trabalho aos docentes e que se tenha a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como elementos fundamentais em uma política pública de expansão. Para que isso aconteça é necessário que o governo aumente as verbas públicas para as IES públicas.

É possível, então, concluir que a nossa hipótese se confirma quando verificamos que a expansão de vagas e de cursos proporcionada pela implementação do PARFOR na UFPA do campus Belém do curso de pedagogia, contribui para o aumento das precárias condições de trabalho e para a intensificação da jornada de trabalho do professor. A garantia da expansão, no atual quadro que vive as IFES, depende do aumento da exploração do trabalho docente sinalizando tempos difíceis para a categoria.

O aumento da exploração do trabalho docente pode trazer consequências sérias para a saúde do trabalhador que renuncia, muitas vezes, ao seu lazer, á sua família, á sua vida cultural e ao seu tempo livre.



Temos clareza de que esse estudo possui limitações, por conta do tempo de existência do PARFOR analisado e do foco definido para a análise. Certamente de que é necessária a realização de outros estudos sobre a política de expansão da educação superior brasileira implementada pelo governo federal, assim como sobre o trabalho do professor que atua nesse nível de ensino, tanto na UFPA como em outras instituições de educação superior do Estado do Pará e de outros estados da federação.

No entanto, esta pesquisa, cumpre um pequeno papel de proporcionar a liberdade, a reflexão sobre formas de expandir a educação superior, além de pensarmos também outra política de formação de professores da educação básica em nossas universidades, por constatarmos que da forma que foi feita e que está sendo feita, sem o aporte de recursos necessários só tem contribuído para precarizar e intensificar o trabalho do docente das IES públicas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz C. e CABRAL, Maria do Socorro R. **Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador.** São Paulo em Perspectiva. vol.17, nº.1 São Paulo: Jan./Mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392003000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000100002) Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

ABREU, Maria Aparecida. **Educação: um novo patamar institucional.** Novos Estudos. N.87, jul.2010. Disponível em: <http://scielo.br>. Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Institutos superiores de educação na nova LDB.** IN.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2003. P. 197- 210.

ALVARENGA, Eldra; VIEIRA, Emília Peixoto; LIMA, Miriam Morelli. **Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente.** VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente – UERJ – Rio de Janeiro – RJ, 2006. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/os\\_impactos\\_das\\_politica.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/os_impactos_das_politica.pdf) Acesso em: 15 de Outubro de 2010.

AMADO. Luiz Antonio S. **O dispositivo “adaptação ao mercado” e a formação de professores.** VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/o\\_disp\\_adaptacao\\_ao\\_merc.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/o_disp_adaptacao_ao_merc.pdf) Acesso em: 15 de Outubro de 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência?.** 2003. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/nelsoncardosoamaral.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/nelsoncardosoamaral.doc) Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo trabalho.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Salário mínimo: dignidade do trabalho ou continuidade do arrocho?** IN.: ANTUNES, Ricardo. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão popular, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Trabalho- Educação e teoria pedagógica.** IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.138-165.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la educación.** Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: <http://www->

[wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf) Acesso em: 10 de Novembro de 2011

\_\_\_\_\_. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, DC: Publicacion del Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/9333867/Banco-Mundial-La-ensenanza-superior>>. Acesso em: 8 nov. 2009.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia escolar e a flexibilidade da gestão escolar em Portugal.** In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo; Cortez, 1998, p. 11-32.

BOSI, Antônio. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente: Ensaio sobre o mundo dos trabalhadores (1980- 2000).** 1 edição. Cascavel: Edunioeste, 2001.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 27 de Abril de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10.1.2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 12 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998.** Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 6.7.1998. [Revogado pela Lei nº 11.784, de 2008]. Íntegra disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9678impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678impresao.htm)>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29\\_20062007.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf) Acesso em: 7 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. 2007b Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Publicado no DOU de 9.6.2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)> Acesso em: 5 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação – PDE :** razões, princípios e programas. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> Acesso em: 10 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica**. 2009a. Disponível em: [http://www.uern.br/nead/pics/livro\\_PDE.pdf](http://www.uern.br/nead/pics/livro_PDE.pdf) Acesso em: Agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso de 01 de Outubro de 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/2009/decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/2009/decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 15 de Maio de 2010.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de Maio de 2010**. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE. 2010. Revoga a Resolução/FNDE/CD/Nº 48 de 04 de Setembro de 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2010> Acesso em: 7 de Agosto de 2011.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995 Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 27 de Abril de 2011.

BRETAS, Silvana Aparecida. VAIDERGORN, José. **“Americanismo” e expansão do ensino superior brasileiro: alguns apontamentos**. IN.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 28º, 2005, Caxambu, **Anais...Caxambu**, 2205. Disponível em: <http://www.anped.prg.br/reunioes/28/inicio.htm> Acesso em: 20 de Maio de 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades**. IN.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2003. P. 147-168.

CARVALHO, Cristina Helena A. de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao Prouni** IN.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 28º, 2005, Caxambu, **Anais...Caxambu**, 2005. Disponível em: <http://www.anped.prg.br/reunioes/28/inicio.htm> Acesso em: 20 de Maio de 2010.

CASTRO, Alda Maria D. A.; NETO, Antônio C. **Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil**. IN.: CHAVES, Vera Lúcia J.; NETO, Antonio C.;

NASCIMENTO, Ilma V. (Orgs.). Políticas da educação superior no Brasil: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

CASTRO, Alda Maria D. A. **Ensino Superior no Brasil: Expansão e diversificação**. In: NETO, Cabral Antônio, NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. **Descentralização e autonomia: limites e possibilidades de um programa de formação de professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. GT05: Estado e política educacional. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/aldamariacastrot05.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/aldamariacastrot05.rtf) Acesso em: 20 de Novembro de 2010.

CATANI, A M.; OLIVEIRA J. F. de; L. F. DOURADO. **Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. IN., Educação & Sociedade. Dossiê “Políticas Educacionais”. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas/SP: CEDES. nº 75. Ano XXII. Agosto. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0527t.PDF> Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

CATANI, A M.; OLIVEIRA J. F. **A Gratificação de Estímulo á Docência (GED): alterações no trabalho acadêmico e no padrão de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. IN.: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio M. (Orgs.). Universidade Pública: políticas e identidade institucional. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: editora da UFG, 1999.

CATANI, Afrânio; HEY, Ana Paula; GILIOLI Renato de S. P. **PROUNI: Democratização do acesso ás instituições de Ensino Superior?** IN.: Educar em Revista nº 28, Curitiba jul./dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 01 de Junho de 2010.

CHAVES, Vera. L. J. **A política educacional para a universidade**. IN.: CHAVES, Vera. L. J. Poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA. Belém/ Pará: Graphitte Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e Privatização da Universidade Pública Brasileira – consequências sobre o trabalho docente**. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro -RJ Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo tematico 1/reforma do estado p rivatiz.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo tematico 1/reforma do estado p rivatiz.pdf) Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **Expansão do ensino superior público brasileiro via precarização do trabalho docente**. VII SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Nuevas regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 3,4 y 5 de Julio de 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise do GTPE/ ANDES-SN do anteprojeto de lei da educação superior do MEC versão de Dezembro de 2004**. Brasília, abril de 2005. Disponível em:

[http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/analise\\_gtpe\\_anteprojeto.pdf](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/analise_gtpe_anteprojeto.pdf) Acesso em: 15 de Outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. LIMA, Rosângela N.; MEDEIROS, Luciene M. **REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA - DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO À LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira.** Disponível em: [http://gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo\\_Vera\\_Luciene\\_e\\_Rosangela.pdf](http://gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo_Vera_Luciene_e_Rosangela.pdf) Acesso em: 05 de Janeiro de 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas.** IN.: FERREIRA, Naura Syria C. AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.* 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DAL ROSSO, Sadi. **Intensidade do Trabalho.** IN.: DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea.* São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Verbete: Jornada de Trabalho.** IN.: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* 2010. CD-ROM. de 2010.

DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Na contracorrente: a política do governo Lula para a Educação Superior.** 2009 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5581--Res.pdf> Acesso em: 22 de Maio de 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público.** In: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João F. de (orgs). **Políticas de educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa. 2003.

DIÁRIO ONLINE. **EDUCAMAZÔNIA e UFPA discutem Planos Articulados.** Jornal Diário do Pará, Pará, 23/06/10. Disponível em <http://www.diariodopara.com.br/N-96060-EDUCAMAZONIA+E+UFPA+DISCUTEM+PLANOS+ARTICULADOS.html>. Último acesso em 15/09/10.

DOURADO, Luís Fernando. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf> Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008 891. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 5 de Julho de 2011.

FARIAS, I. M. S. **Os professores e as tecnologias na escola: limites e perspectivas da inovação.** Tecnologia educacional, nº 159/160, 11-61, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167/. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 8 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 5 de Novembro de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. (ORG.). **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Dirce Maria F. **Educação a Distância, tecnologias e competências no cenário da expansão do ensino superior: pontuando relações, discutindo fragilidades.** IN.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 31º, 2008, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho11.htm> Acesso em: 20 de Maio de 2010.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretária de Estado de Educação. **Resolução nº001/2010.** Estabelece a carga horária e a natureza das atividades docentes correspondentes ao pagamento da bolsa em complemento às orientações do MEC/FNDE, no âmbito do PARFOR-PA.

\_\_\_\_\_. Secretária de Estado de Educação. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará. **Resolução nº002/2010.** Estabelece o calendário das atividades curriculares a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura ministrados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no âmbito do PARFOR-PA.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades.** IN.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2003. P. 211-232.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Desafios e dilemas dos grandes países periféricos: Brasil e Índia.** Revista Brasileira de Política Internacional. Vol.41, no.1, Brasília Jan./June 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73291998000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73291998000100006&script=sci_arttext) Acesso em: 14 de Junho.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília: O Instituto 1995. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 15 de Agosto de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília: O Instituto 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 15 de Agosto de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2003. Brasília: O Instituto 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 15 de Agosto de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2010. Brasília: O Instituto 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 15 de Maio de 2012.

KENSKI. **Novas tecnologias na educação presencial e a distância I**. IN.: Barbosa, Raquel Lazari L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectiva. São Paulo: editora UNESP, 2003.

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do conhecimento**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 2 de Abril de 2011.

\_\_\_\_\_. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola**. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.55-75.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. – Tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LESSARD, C. & TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Kátia. **As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo Marxismo, educação e emancipação humana. Abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil. Disponível em: [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_09/e09d\\_t002.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t002.pdf) Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **Organismos internacionais e reforma da educação superior nos países periféricos**. IN.: Contra –reforma da educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Emília F. de. **O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB**. IN.: Barbosa, Raquel Lazari L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectiva. São Paulo: editora UNESP, 2003.



RAGGIO, Luiz Ronir. **Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação.** RBPG, Brasília, v. 3, n. 6, p. 300-312, dez. 2006. Disponível em: [http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3\\_6\\_dez2006/Deb\\_Artigo3\\_n6.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006/Deb_Artigo3_n6.pdf) Acesso em: 12 de Agosto de 2011.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. **A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente.** VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/a\\_politica\\_brasileira\\_d\\_e\\_form.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_d_e_form.pdf) Acesso em: 20 de Março.

MANCEBO, Deise. **Um análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização.** IN.: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria Lourdes de A. (Orgs.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer.** Psicologia: Reflexão e Crítica. vol.20, no.1, Porto Alegre. 2007.

\_\_\_\_\_. **As Políticas da Educação Superior no Brasil- Velhos temas e novos desafios.** IN.: CHAVES, Vera Lúcia; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. P.15-24.

\_\_\_\_\_. MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia J. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educar, Curitiba, nº. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf> Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

MARIN, Alda Junqueira e BIANCHINI, Noemi. **Precarização do trabalho docente no ensino superior, novas regulações e mercado de trabalho.** VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en américa latina. Buenos Aires. Julio de 2008 [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/trabajos/PRECARIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20TRABALHO%20DOCENTE%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR,%20NOVAS%20REGULA%C3%87%C3%95ES%20E%20MERCADO%20DE%20TRABALHO.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/PRECARIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20TRABALHO%20DOCENTE%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR,%20NOVAS%20REGULA%C3%87%C3%95ES%20E%20MERCADO%20DE%20TRABALHO.pdf) Acesso em: 14 de Agosto de 2011.

MARTINS, Lígia M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. GT17: Filosofia da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A Reforma da Educação Superior e o Trabalho Docente.** VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. Novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro –RJ. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/a\\_reforma\\_da\\_educ\\_superior.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf) Acesso em: 13 de Junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf) Acesso em: 14 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente no contexto das reformas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-433--Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-433--Int.rtf) Acesso em: 31 de Outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf> Acesso em: 2 de Novembro de 2011.

MEDEIROS, Luciene das Graças M.. **O REUNI uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia S. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula** Educar em Revista n.28º, Curitiba jul./dez. 2006 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 01 de Junho de 2010.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Produção de mercadorias e modo de produção capitalista.** IN.: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.78-94.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Capítulo I: Do Fracasso á reforma da reforma do Estado.** IN.: Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Daniela M. de. **Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil.** IN.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 32º, 2009, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_11.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_11.html) Acesso em: 20 de Maio 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil.** Disponível em: [http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%20acesso.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%20acesso.pdf) Acesso em: 14 de Julho de 2011.

\_\_\_\_\_. DOURADO Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. **Expansão e qualidade da educação superior em Goiás?** Disponível em:

[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_joao/expans%C3%A0o%20e%20qualidade.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/expans%C3%A0o%20e%20qualidade.pdf) Acesso em: 15 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar e currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil?** IN.: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Políticas e gestão da educação no Brasil: Novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **O processo de pesquisa.** IN.: Pádua, Elisabete M. M. de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico - prática. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAIXÃO, Carlos Jorge. **O Positivismo Ilustrado no Brasil.** IN.: Trilhas, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000.

PARÁ, Secretária de Estado de Educação. **Resolução nº001/2010.** Estabelece a carga horária e a natureza das atividades docentes correspondentes ao pagamento da bolsa em complemento às orientações do MEC/FNDE, no âmbito do PARFOR-PA.

PARÁ, Secretária de Estado de Educação. **Resolução nº002/2010.** Estabelece o calendário das atividades curriculares a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura ministrados pelas IPES no âmbito do PARFOR-PA.

RISCAL, Sandra Aparecida. **As reformas da educação, a flexibilização do trabalho e as orientações das agências internacionais.** IN.: GEMAQUE, Maria O.; LIMA, Rosângela Novaes. Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

SANTOS, T. F. M. Gestão Educacional e o controle social. In: CHAVES, Vera. L. J. NETO, A.C. & et alli (orgs.) **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009.

SAVIANNI, Demerval. **O Plano de desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC.** Educação e Sociedade..v.28, n. 100, dez. 2007a. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em: 5 de Julho de 2011.

\_\_\_\_\_. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 de Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB.** IN.: BARBOSA, Raquel Lazarri L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectiva. São Paulo: editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990.** *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR. Disponível em: [ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2214/1857](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2214/1857)

SEGENREICH, Stella Cecília. **Desvelando e explorando brechas das políticas públicas em relação à inserção da EAD no ensino superior.** IN.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 32º, 2009, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_11.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_11.html) Acesso em: 20 de Maio de 2010.

\_\_\_\_\_. CASTANHEIRA, Antônio Maurício. **Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós LDBEN/96: evidências e tendências.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 17 n.º.62 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 01 de Junho de 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB.** IN.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam.* 8 ed. São Paulo: Cortez: 2003. P. 57- 68.

\_\_\_\_\_. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** IN.: Barbosa, Raquel Lazarri L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectiva.* São Paulo: editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Campinas; Sorocaba, SP, Vol.14, n.2, p.253-266, Jul, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 01 de Junho de 2010.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. **“Um fantasma ronda o professor: a mística da competência”.** In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mercantilização da esfera pública e universidade - nova identidade universitária e trabalho docente da IFES da região Sudeste.** (Projeto de Pesquisa, 2006).

\_\_\_\_\_. **O trabalho do professor/ pesquisador nas Universidades Estatais Públicas- Intensificação e precarização de sua atividade.** IN.: CHAVES, Vera Lúcia Jacob et SILVA JR. João do Reis (ORGS.). *Educação Superior no Brasil e diversidade regional.* Belém: EDUFPA, 2008, p.49-66.

\_\_\_\_\_ ; SGUISSARDI, Valdemar. **Trabalho intensificado nas federais: pós graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 de Outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas da educação superior? IN.:** SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_ ; SILVA, Eduardo Pinto e. **Trabalho intensificado na universidade pública brasileira.** IN: OLIVEIRA, João F. de, CATANI, Afrânio M., SILVA Jr., João dos Reis. (ORGS.). Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010. P. 103-131.

SOUSA E MELO, Livia Veleda de. SOUSA, Jose Vieira de. **Democratização do acesso a educação superior: o caso da universidade de Brasília – campus de Planaltina.** IN.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 32º, 2009, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_11.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_11.html) Acesso em: 20 de Maio de 2010.

SOUSA, José Vieira de. **Natureza e tendências dos cursos de graduação presenciais criados no Distrito Federal entre 1995 e 2005.** IN.:Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 30º, 2007, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm> Acesso em: 20 de Maio de 2010.

SOUZA, Juliana Brito de. **Cursos Sequenciais: a “marca social” da escola superior no Brasil.** IN.:Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 28º, 2005, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> Acesso em: 20 de Maio de 2010.

TAVARES, Maria das Graças, M.; SENA, Patty Emanuela A. G. de. **O papel social da universidade na formação do educador.** IN.: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria Lourdes de A. (Orgs.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de C. **Verbete: Carga horária de Trabalho.** IN.: OLIVEIRA, Dalila, A. DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. 2010. CD-ROM.

TORRES, Rosa M. **“Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”.** In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 125-194.

TRIVINOS. Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação,** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº. 3.921, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: [http://www.ufpa.br/sege/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203921\\_parfor.pdf](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203921_parfor.pdf) Acesso em: 15 de Maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 01 de 23 de Maio de 2011.** Institui normas acerca das atribuições dos participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no âmbito da Universidade Federal do Pará.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Constituição das doenças da docência (docenças).** IN.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 33º, 2010, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-6700--Int.pdf> Acesso em: 20 de Maio de 2010.

ZARAGOZA, J. M. E. **O Mal Estar Docente.** A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUCS, 1999. Cap. 2 e 3, pp. 27-83.

## **APÊNDICES**

### **ROTEIROS DAS ENTREVISTAS**

**APÊNDICE A. SUJEITOS COORDENADORES**

**APÊNDICE B. SUJEITOS DOCENTES**

**APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO**

## **APÊNDICE A. ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADA**

### **SUJEITOS COORDENADORES DO PARFOR NA UFPA**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Estamos realizando uma pesquisa que deverá culminar com uma dissertação de Mestrado, a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA, que tem como objetivo central Analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na UFPA, como parte da política de expansão da educação superior do país.

Para a consecução desse objetivo necessitamos de sua colaboração concedendo uma entrevista que será gravada, mas nos comprometemos, conforme termo de consentimento anexo, a manter em sigilo a autoria da mesma.

**SUJEITOS: Coordenador Geral do PARFOR/UFPA; Coordenador Geral do curso de pedagogia do PARFOR/ UFPA; Coordenador do curso de pedagogia do PARFOR/ ICED/ UFPA**

1. Comente sobre o que o motivou a aceitar trabalhar no PARFOR?
2. Qual sua análise, em relação à repercussão da implantação desse Plano na instituição?
3. Relacione os principais problemas e/ou dificuldades enfrentados pela instituição no desenvolvimento do PARFOR?
4. Como é o processo de disponibilidade de oferta de vagas por parte da UFPA para os alunos do PARFOR? Qual a participação das faculdades neste processo?
5. Quais os critérios utilizados na Instituição? Como é feita a indicação do professor que irá ministrar aulas nas turmas do PARFOR?
6. Como avalia as condições de infra-estrutura dos cursos do PARFOR?
7. Como avalia o ensino dos cursos do PARFOR em comparação com os cursos ofertados nos períodos regulares da UFPA?
8. Como tem sido feita a articulação entre as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios? Que aspectos positivos e negativos você apontaria em relação a essa articulação?



## **APÊNDICE B. ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADA**

### **SUJEITOS DOCENTES DO PARFOR NA UFPA/ FAED**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Estamos realizando uma pesquisa que deverá culminar com uma dissertação de Mestrado, a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA, que tem como objetivo central Analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na UFPA, como parte da política de expansão da educação superior do país.

Para a consecução desse objetivo necessitamos de sua colaboração concedendo uma entrevista que será gravada, mas nos comprometemos, conforme termo de consentimento anexo, a manter em sigilo a autoria da mesma.

#### **SUJEITOS: Professores da UFPA/FAED que dão aula no PARFOR**

1. Comente sobre os motivos que o levaram a aceitar trabalhar no PARFOR?
2. Qual a sua avaliação sobre a adesão da UFPA ao PARFOR?
3. Como administra a carga horária de trabalho durante o período em que ministra aulas no PARFOR?
4. Como avalia as condições de infra-estrutura dos cursos ofertados pelo PARFOR em comparação com as aulas desenvolvidas nos períodos regulares?
5. Você tem enfrentado alguma dificuldade no desenvolvimento de suas atividades docente após seu ingresso no PARFOR? Em caso positivo, indique quais.
6. Qual a sua avaliação em relação ao pagamento de bolsas para os professores que aderiram ao PARFOR?
7. Como você avalia a expansão de vagas e de turma com a manutenção da atual estrutura física da UFPA?

## APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): O trabalho docente na UFPA, desenvolvida por Denise de Souza Nascimento e orientada pela docente Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob Chaves a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do E-mail: [vjacob@uol.com.br](mailto:vjacob@uol.com.br) ou fone 8871-5115 Instituto de Ciências da Educação – UFPA Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES site: [www.ufpa.br/ce/gepes](http://www.ufpa.br/ce/gepes) ou nos contatos da pesquisadora: email [denisesouzanascimento@hotmail.com](mailto:denisesouzanascimento@hotmail.com) ou celular 8851-5188.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico.

Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua orientadora.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Assinatura do (a) participante: