

### 3.

## O ensino superior no Brasil: o caso da UEPA

São, pois, ainda muito numerosos os desafios político-sociais que envolvem a realidade da educação universitária no país. Mas, por maiores que sejam esses desafios em sua dimensão quantitativa, não se pode aguardar sua solução para se cuidar igualmente daqueles desafios de natureza qualitativa, relacionados aos aspectos da vida acadêmica no interior das instituições e nos processos propriamente pedagógicos da formação universitária. (SEVERINO, 2009, p.257)

Esta seção traz análises acerca do contexto atual em que está situada a docência universitária, tanto na esfera da legislação brasileira, quanto na literatura. Aborda, ainda, a análise do contexto da UEPA, no que concerne ao perfil dessa universidade frente às políticas institucionais para docência universitária, assim como o processo formativo e as condições de trabalho dos professores que atuam nos cursos de Letras e Matemática dessa universidade.

### 3.1.

#### A legislação nacional

Ao buscar entender o contexto legal da Educação Superior no Brasil, fui instigada a realizar análise documental de alguns dispositivos legais que regulamentam a Educação Superior em nível nacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº. 9.394, de 20/12/1996) e o Plano Nacional de Pós-Graduação PNPg 2005-2010.

Após análises nos documentos mencionados acima, confirmei que a legislação brasileira ainda é tímida em relação ao processo formativo do professor universitário, fato já constatado pelos teóricos da área.

Para Assis e Castanho (2006, p.11), *a figura do professor universitário anda perdida nas entrelinhas das legislações [...] e é dele que cobramos uma atividade inovadora*. Veiga (2009, p.76) afirma que *uma breve incursão pela legislação deixa claro o descompromisso com a formação do professor para o magistério superior*. Já Leitinho (2008, p.79) é contundente ao dizer que *no Brasil, não há diretrizes nacionais para formação do professor universitário*. E Cunha (2009, p. 67) afirma que *a legislação é omissa diante da questão da formação profissional do professor da Educação Superior*.

Na Constituição Federal, destaco o artigo 207 *as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e*

*patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.* Para Cunha (2006b), esse dispositivo constitucional de autonomia protege as IES, embora nem sempre seja cumprido de fato, na medida em que:

as políticas públicas do Estado-avaliador cada vez avançam mais em sua voracidade de interferência no projeto que as universidades constroem para si, alicerçadas em sua história, em seu contexto e em compromissos sociais (CUNHA, 2006b, p. 431)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/96 determina as diretrizes educacionais para o país e preconiza, em seu capítulo IV, as finalidades, a estrutura, a normalização e o funcionamento do Ensino Superior. Entre os cursos e programas que integram a educação superior, estão os cursos sequenciais, os cursos de graduação, os de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) e os cursos de extensão.

A LDB, em seu artigo 52, determina que os quadros profissionais de nível superior devam possuir produção intelectual institucionalizada, mediante estudos sistemáticos de temas e problemas relevantes na esfera científica e cultural, em nível nacional e regional. E, pelo menos, um terço do corpo docente precisa ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e atuar em regime de tempo integral. O artigo 66 determina que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Para Belei et al. (2006, p.405) *o curso superior é o único que não requer uma formação específica para o magistério.* Essa autora critica a formação docente do professor universitário, pois denuncia que a formação pedagógica não é considerada para o ingresso na docência universitária e afirma que a maioria dos profissionais das IES desconhece cientificamente as questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem, já que estão direcionados para atividades de pesquisas específicas.

Já Morosini (2000) afirma que a LDB, ao dispor acerca da educação superior, não deixa claro quem é o professor universitário na esfera da formação didática, pois, na educação superior, a competência docente está vinculada ao domínio da área do conhecimento, logo:

conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma

universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária (MOROSINI, 2000, p.14).

Evidencio que esses dispositivos determinam que a formação do professor universitário deva ocorrer em nível de mestrado e doutorado, e acabam por não definir um *locus* de formação pedagógica. Na medida em que a pós-graduação pouco vislumbra essa formação, Cunha (2009), em uma pesquisa que buscou analisar o papel dos programas de pós-graduação em educação na formação do professor para docência universitária, constatou que os docentes reconheciam os programas como alternativa de formação, contudo não houve comprovações acerca da existência dessa identidade de formação nas propostas pedagógicas dos programas investigados. Tais dados reforçam a ausência do *locus* para formação do docente universitário.

Ao tomar por base o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), constatei similaridade com os outros dispositivos legais já mencionados. Ao adotar a mesma tendência de formação do professor universitário, no nível de pós-graduação, esse plano afirma que:

cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (BRASIL, 2004, p.8).

Contudo, Cunha (2009, p.83) denuncia que *programas de pós-graduação em Educação têm pouca clareza da função importante que representam, na formação de uma pedagogia universitária*. Nesse sentido, Ramos (2004) destaca que a formação para a docência não é exigida para os docentes do Ensino Superior. Isso se reverte em uma problemática, visto que a docência na universidade é uma ação complexa, já que envolve uma multiplicidade de saberes em um contexto no qual há ausência de institucionalização de uma formação específica. A autora afirma que *a formação para o exercício docente universitário requer atenção especial e urgência de investigações que se debrucem sobre a sua natureza e seu caráter*. (RAMOS, 2004, p.257)

Cunha (1998) assinala, ainda, que a universidade brasileira precisa ser mais reflexiva frente às legislações, a fim de primar pela garantia de seus princípios básicos como a autonomia e o espírito crítico, princípios estes que às vezes não são respeitados, na esfera legal.

Enfim, há um consenso entre os estudiosos acerca da indefinição, em nível legal, das exigências formativas para o docente atuar no Ensino Superior, fato que gera fragilidades nesse nível de ensino, porque não se definem competências mínimas para a docência universitária. Assis e Castanho (2006) ressaltam a importância da desconstrução do senso comum existente, tendo em vista que este persiste em afirmar que o professor, ao concluir a pós-graduação, está devidamente preparado para atuar na Educação Superior. Na realidade, entretanto, o que se observa é que há necessidade de se refletir acerca do lugar da formação inicial e continuada do professor universitário.

A partir do exposto, evidencio que, em nível legal, as legislações, na esfera nacional e institucional, referendam um perfil de professor universitário que possua a pós-graduação como eixo central de sua formação, isto é, para um profissional atuar na Educação Superior, sua competência está vinculada à titulação em nível de mestrado e ou doutorado. Tal formação se traduz na competência científica para pesquisa, e não para docência. Esse perfil vinculado à pesquisa é questionado por Zabalza (2004), o qual defende que o professor tenha a dimensão formadora para docência, na qual as universidades:

devem propor a formação sob uma perspectiva que integre duas dimensões: programas e atividades de formação que sejam interessantes por si mesmas e que, ao mesmo tempo, tenham repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional [...] o fato de que sejam cursos que nos permitam melhorar como docentes e estar em condições mais favoráveis para ajudar os alunos já são contribuições importantes à formação (ZABALZA, 2004, p.151).

### **3.2. A desigualdade do Ensino Superior**

A formação de recursos humanos qualificados em qualquer nível do sistema educacional passa pela quantidade, localização e natureza dos cursos que pretendem qualificar. O cenário construído ao longo dos anos concentrou as ações no centro-sul e conduziu às assimetrias da pós-graduação brasileira. (DINIZ e GUERRA, 2000, p.79)

A situação da Educação Superior é analisada por meio dos indicadores nacionais definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), o qual, anualmente, realiza diagnósticos sobre a Educação Superior no país e, assim, obtém e fornece dados sobre a qualidade das IES em suas diferentes formas de organização acadêmica. Tais dados servem de suporte para avaliar as políticas educacionais e institucionais desenvolvidas em nível nacional. Ao mapear o país, acaba por constatar as assimetrias<sup>1</sup>, que são históricas, em especial nas regiões Norte e Nordeste do país.

Dados do INEP indicam grandes assimetrias<sup>2</sup> entre as regiões do Brasil. O Brasil possui 2.252 IES, assim distribuídas nas seguintes regiões: 139 no Norte, 432 no Nordeste, 1.069 no Sudeste, 370 no Sul e 242 no Centro-Oeste. Como visto, a região Norte é a que menos oferta a Educação Superior no Brasil.

Ao considerar o número de docentes universitários, o Brasil possui 321.493 docentes em exercício. Desses, 129.792 (40,4%) têm até especialização; 114.537 (35,6%) têm mestrado e 77.164 (24%) doutorado. Tomando por base a titulação acadêmica de tais docentes, por região, constata-se que as desigualdades no nível de formação dos professores universitários são expressivas, conforme dados abaixo:

Quadro 3 - Grau de formação dos docentes em exercício nas IES, por região

REGIÕES	SEM GRADUAÇÃO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
NORTE	05	1.936	8.323	6.243	2.687	<b>19.194</b>
NORDESTE	22	7.771	20.912	20.529	12.063	<b>61.297</b>
SUDESTE	21	16.431	40.569	52.903	41.899	<b>151.823</b>
SUL	27	4.591	15.780	25.003	15.503	<b>60.904</b>
CENTRO-OESTE	11	2.973	10.420	9.859	5.012	<b>28.275</b>

Fonte: MEC/ INEP/DEED, 2009

O Estado do Pará possui 6.480 docentes na Educação Superior com a seguinte formação: 453 graduados; 2.124 especialistas; 2.623 mestres e 1.280 doutores. Tais estatísticas reforçam que a região Norte possui menos professores universitários em relação às demais regiões e expressam ainda um percentual

<sup>1</sup> Essas assimetrias vem à tona também no Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010).

<sup>2</sup> Sinopse do Censo da Educação Superior 2008, realizado de março a setembro de 2009- INEP.

significativo de docentes que possuem somente a graduação. Destaco o baixo percentual, nessa região, de mestres e doutores. Tais dados refletem a grande distância dessa região em relação aos padrões nacionais para a Educação Superior.

Essa distância entre as regiões é patente também em nível de pós-graduação, nos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) da pós-graduação brasileira, que indicam a seguinte distribuição:

Quadro 4- Cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no país

REGIÕES	CURSOS			TOTAL
	MESTRADO	DOCTORADO	MESTRADO /DOCTORADO-PROFISSIONAL	
NORTE	124	44	07	<b>175</b>
NORDESTE	474	210	42	<b>726</b>
SUDESTE	1.254	874	148	<b>2.276</b>
SUL	525	290	59	<b>874</b>
CENTRO-OESTE	191	92	19	<b>302</b>

Fonte- Site da CAPES, março de 2010.

O contexto da pós-graduação brasileira é analisado por Ramalho e Madeira (2005) e por Diniz e Guerra (2000). Tais autores afirmam que as regiões Norte e Nordeste, historicamente, passaram por uma longa jornada na esfera da pós-graduação, na qual grandes desafios e assimetrias geraram um diagnóstico crítico na relação dessas regiões com o contexto nacional, o que exige a definição mais incisiva de políticas públicas de expansão do sistema nacional de pesquisa e pós-graduação.

Esses autores reconhecem os desequilíbrios existentes entre as regiões e apontam, como consequência, um país desigual e injusto. Esclarecem que os desafios vêm sendo amenizados, devido à mudança da capacidade instalada e à consolidação de alguns programas de pós-graduação.

Para Ramalho e Madeira (2005, p.80),

a única justificativa para sustentar a existência e o avanço da pós-graduação está no compromisso com a produção de conhecimento, com a pesquisa articulada para formação de pesquisadores comprometidos com a consolidação da cidadania.

Ao considerar o cenário da pós-graduação no Estado do Pará, identifiquei quatro IES que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos, a saber: Universidade da Amazônia – UNAMA, com quatro cursos de mestrado; Universidade do Estado do Pará – UEPA com dois cursos de mestrado; Universidade Federal do Pará – UFPA que totaliza 64 cursos, dos quais 40 são de mestrado, 22 de doutorado e dois de mestrado profissional; Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA que possui seis cursos, dos quais cinco são de mestrado e um de doutorado. Assim, o Pará possui somente 76 cursos de pós-graduação, 53 cursos de mestrado e 23 de doutorado.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2005 a 2010 possui dados semelhantes aos do INEP e da CAPES. Todos esses órgãos reconhecem que, apesar da expansão da pós-graduação brasileira, ainda persiste uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil, uma vez que a região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado. É o que reforça Severino (2009), quando classifica como preocupante a distribuição desigual das IES, no Brasil, ao considerar que 50% dessas estão situadas na região sudeste.

O PNPG aponta vários desafios para o avanço do sistema de pós-graduação brasileira e entre eles afirma que a atuação em rede é necessária no processo de superação dos desequilíbrios regionais. Esse plano afirma que a região Norte, apesar de sua extrema importância no cenário nacional, devido a sua dimensão e a sua diversidade, possui ainda uma pós-graduação incipiente, com concentração em dois estados: Pará e Amazonas. O PNPG destaca que:

o crescimento verificado nos últimos anos no Sistema Nacional de Pós-Graduação caracteriza-se como um marco histórico para o desenvolvimento científico e tecnológico, ancorado por políticas consistentes da pós-graduação brasileira. Todavia, há necessidade de se propor um novo modelo de crescimento para os anos vindouros, incorporando modificações conceituais e organizacionais que atenuem as desigualdades regionais, intra-regionais e entre estados, bem como, as assimetrias entre áreas do conhecimento (BRASIL, 2004, p.48).

E conclui que o Sistema Nacional de Pós-Graduação, enquanto eixo estratégico do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país, precisa considerar necessidades nacionais e regionais. Nesse contexto, ressalta que as políticas públicas possuem papel indispensável para alavancar o crescimento da qualidade e relevância do sistema de pós-graduação.

Entendo que o PNPG é um instrumento importante na esfera da educação superior, na medida em que, como o INEP e a CAPES, realiza um diagnóstico

desse nível de ensino, a fim de demonstrar a situação nacional e buscar alternativas para melhorias.

No cenário de desigualdade, ainda devemos considerar o processo de expansão da Educação Superior que, de acordo com Cunha e Zanchet (2007), foi sustentado pela possibilidade lucrativa, o que impulsionou o surgimento de IES as quais, em geral, não tinham como meta o alcance da qualidade acadêmica, por isso investiam na educação superior a partir da lógica de mercado. Minto<sup>3</sup> (2006, p. 190) afirma que *o setor privado, por sua vez, ávido pela clientela advinda do ensino médio e sem perspectivas de obter uma vaga na rede pública, expandiu sua oferta de vagas de modo abrupto: cerca de 180%, entre 1990 e 2000.*

Bosi (2007) ressalta que a concentração, nas IES privadas, das matrículas no Ensino Superior, principalmente a partir da década de 1990, foi baseada na legislação que estimulava a multiplicação das IES privadas, a partir da política de estagnação das IES públicas. Essa estagnação, para esse autor, estava baseada no arrocho orçamentário e na diminuição de concursos.

Com relação ao Estado do Pará, esse possui 31 Instituições de Educação Superior, sendo: quatro Universidades, dois Centros Universitários privados; 24 Faculdades, um Centro Tecnológico. No município de Belém, estão 19 IES, das quais somente quatro são públicas (três federais e uma estadual), que oferecem 102 cursos de graduação, destes, 76 estão nas federais e 26 na UEPA (estadual). Esses dados refletem a presença maciça de IES particulares no Estado do Pará e, consequentemente, em Belém.

Essa estatística obedece à tendência nacional, pois, das 2.252 IES no Brasil, somente 236 são públicas. Esse dado vai ao encontro das análises de Cunha (2006a), as quais revelam que as políticas públicas de expansão do Ensino Superior brasileiro optam por priorizar investimentos para iniciativa privada. Essa expansão é abordada por Minto (2006, p.201) o qual ressalta que:

no caso dos docentes, observa-se que a quantidade de funções em exercício no ensino superior é crescente nas últimas décadas. Esta tendência acentua-se a partir da segunda metade dos anos 90, sobretudo no setor privado, em que o número de docentes aumentou de maneira mais visível, acompanhando a própria expansão do número de instituições.

---

<sup>3</sup> Esse autor destaca que um exemplo dessa expansão foi o que ocorreu no Estado de São Paulo, pois, entre os anos de 1998 e 2000, em média, uma IES privada era criada a cada sete dias.



A expansão das IES privadas surge com a finalidade de atender a uma demanda considerável de alunos, haja vista que as IES públicas não ofertam vagas suficientes para absorver toda a demanda de candidatos. Essa insuficiência de vagas nas IES públicas acaba por instalar um exército de reserva de alunos que busca qualificação nas IES privadas.

Essa expansão resulta na ampliação do campo de atuação dos professores universitários, os quais passam também a atuar na esfera privada, geralmente, com vistas a complementar a renda familiar.

Nesse sentido, dos 62 professores investigados, 34, o que equivale a 54,8%, atuam somente na Educação Superior e 28 docentes (45,2%) atuam em outro nível de ensino. Tomando por base os que atuam na Educação Superior, 22 professores (35,5%) declararam que possuíam vínculo com outra instituição; desses, somente dois possuíam vínculo apenas com IES públicas.

O vínculo com as IES privadas também foi identificado em estudo realizado por Veiga (2007), no tocante à realidade dos professores universitários aposentados. Essa autora identificou que os *que retornam ao trabalho, direcionam-se mais para o setor privado, calcando-se no prestígio alcançado ao longo da carreira* (p.32). Para a autora, essa atuação pode ser justificada como forma de complementação salarial.

Mostra-se evidente que o cenário da Educação Superior brasileira é desigual, e que a região Norte está em desvantagem em relação à oferta da pós-graduação. Essa desigualdade é preocupante, pois gera a incapacidade de as menores universidades produzirem conhecimentos e, conseqüentemente, a pouca participação no desenvolvimento regional. Assim, é indispensável a superação, ou pelo menos a diminuição, dessa desigualdade. Para tanto, é mister a clareza de que:

sem a adoção de políticas dirigidas para a correção das assimetrias, e recursos proporcionais que as viabilizem, o fosso acadêmico entre as regiões tenderá a se aprofundar contribuindo para a construção de vários brasis (DINIZ e GUERRA, 2000, p.84).

### 3.3.

#### O lugar da UEPA

No Estado do Pará, duas IES públicas constituem-se referência em quadros formativos para região Norte, pois desenvolvem ações nas áreas de ensino,

pesquisa e extensão, não somente na capital como no interior do Estado. São elas, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Como exemplo dessa referência, há os 62 professores que participaram da pesquisa cuja maioria considerável desenvolveu suas trajetórias acadêmicas em uma dessas IES. Na UFPA, 64,5% cursaram licenciatura ou bacharelado; 40,9% fizeram especialização; 46,9% cursaram mestrado; e 22,2% fizeram doutorado. Na UEPA, 16,1 % cursaram graduação; 30,7% cursaram especialização; e 8,9% cursaram mestrado.

A UEPA<sup>4</sup> foi criada pela Lei Estadual n.º 5.747 de 18 de maio de 1993. É uma IES pública e gratuita. Constitui-se em um centro de referência em estudos e pesquisas nas áreas de educação, saúde, ciência e tecnologia da Região Amazônica, tendo como missão garantir qualidade nas esferas de ensino, tanto de graduação quanto de pós-graduação, no Estado do Pará. É uma universidade jovem, tem apenas 17 anos.

Figura 2 - Foto da fachada da reitoria da UEPA



Fonte: foto de Alfredo Pinto/ASCOM

---

<sup>4</sup> Os dados da UEPA apresentados foram baseados nas informações do INEP (2009) e nos seguintes documentos da UEPA: Estatuto e Regimento Geral da UEPA, 2000; Relatório da UEPA, anos de 2008 e 2009; UEPA: O olhar avaliativo da sociedade paraense: Avaliação Externa dos Cursos de Graduação-2005; Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014 — PDI; Projeto Pedagógico Institucional 2008; Resoluções e normativas para lotação docente: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, ano de 2008 e do Curso de Matemática, ano de 2008; informações da Diretoria de Gestão de pessoas (DGP) e dos cursos de Matemática e Letras.

É uma autarquia de regime especial e estrutura *multicampi*. Em termos estruturais, possui três Centros Acadêmicos: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE e Centro de Ciências Naturais e Tecnologia – CCNT. Além dos Centros, a UEPA possui Núcleos Universitários, que são unidades descentralizadas situadas no interior do Estado, destinados a manter atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Vale ressaltar que o processo de interiorização da UEPA iniciou-se na década de 1990 e mantém cursos (graduação e especialização) em regime regular e/ou modular em caráter permanente ou temporário, de acordo com as necessidades do local e os interesses sociais e institucionais. Os núcleos garantem a presença da UEPA no interior do Estado, de forma significativa, a fim de atender às demandas formativas da população, principalmente em nível de graduação.

Em 2010 os núcleos em funcionamento são os seguintes: Núcleo Universitário de Conceição do Araguaia; Núcleo Universitário de Marabá; Núcleo Universitário de Altamira; Núcleo Universitário de Paragominas; Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá; Núcleo Universitário de Mojú; Núcleo Universitário de Igarapé Açu; Núcleo Universitário de Santarém; Núcleo Universitário de Tucuruí; Núcleo Universitário de Barcarena; Núcleo Universitário de Redenção; Núcleo Universitário de Vigia; Núcleo Universitário de Salvaterra; Núcleo Universitário de Castanhal; Núcleo Universitário de Cametá.

Em termos de vagas, são ofertadas, anualmente, 3.189, nos 17 cursos de graduação na capital e nos 12 cursos para o interior do estado. A título de exemplificação, a UEPA, em 2008, teve 12.544 alunos matriculados nos cursos de graduação, 6.830 na capital e 5.714 no interior.

Os cursos de licenciatura e/ou bacharelado da UEPA em 2010 são: Enfermagem, Educação Física, Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Ciências Naturais (Física, Biologia, Química), Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Licenciatura Plena em Música, Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Ciências Da Religião, Licenciatura Plena em Geografia, Licenciatura Plena em Filosofia, Bacharelado em Secretariado Trilíngue, Bacharelado em Música, Design – Habilitação em Projeto do Produto, Engenharia

Ambiental, Engenharia de Produção, Tecnologia Agroindustrial (Alimento e Madeira).

Além da graduação, a UEPA oferece cursos de especialização e três mestrados<sup>5</sup> próprios: Mestrado em Educação com nota 3<sup>6</sup> na CAPES, Mestrado em Biologia Parasitária na Amazônia, com nota 4 na CAPES e Mestrado em Enfermagem, aprovado em 2010 pela CAPES, com nota 4. Vale destacar que 51 professores atuam nesses mestrados próprios, nos quais estão matriculados 61 alunos. Se considerarmos os alunos já titulados em nível de mestrado pela UEPA, esses totalizam 45.

O mestrado em Educação integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, o qual foi criado pela Resolução do CONSUN N° 892/2003 de 24/09/2003 e Resolução CONCEN N° 383, de 4 de agosto de 2003, recomendado pela CAPES em 16 de março de 2005 e credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005. No primeiro semestre de 2005, realizou-se o processo seletivo de sua primeira turma.

O programa oferece duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Anualmente, são ofertadas 25 vagas, as quais são distribuídas internamente, nas referidas linhas. Conta com 18 docentes doutores, dos quais dois participaram como sujeitos da pesquisa, os professores Hélio e Mônica.

Além desses três mestrados próprios, a UEPA por ser uma IES jovem, precisa consolidar políticas de pesquisa e pós-graduação que atendam às exigências nacionais para manter o *status* de universidade. Para isso, implementa ações de intercâmbio, a fim de fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão, via formação em nível *stricto sensu* de seus docentes.

A UEPA implementa ainda alguns programas nacionais como o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), Mestrados Interinstitucionais (MINTER) e Doutorados Interinstitucionais (DINTER). O PROCAD vem sendo implementado desde agosto de 2007 em parceria com a PUC-Rio de Janeiro, com o desenvolvimento de ações em parceria de ensino e pesquisa em ambas as IES. O objetivo principal é estimular a formação pós-graduada, a mobilidade docente e discente e a fixação de pesquisadores doutores nas Regiões Norte, Nordeste e

---

<sup>5</sup> Informações referentes a 2010, segundo dados da CAPES.

<sup>6</sup> Segundo dados da CAPES a UEPA possui 03 cursos de mestrado.

Centro-Oeste. Essa parceria já desenvolveu várias ações, como missões docentes, pesquisa, pós-doutoramentos, produções coletivas (dois livros), trabalhos em eventos, mestrado “sanduíche” para mestrandos da UEPA, na PUC-Rio.

O MINTER e o DINTER são programas de mestrado e doutorado, apoiados pela CAPES com o intuito de otimizar a formação de recursos humanos na região Norte. No quadro a seguir, estão expressos os MINTER e DINTER em andamento.

Quadro 5- Convênios interinstitucionais de mestrado e doutorado

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
1. Doutorado em Educação em Ciências e Matemática em Rede para a Amazônia Legal – Modalidade de associação em REDE (AR): UEAM, UFMT, UFPA, UEPA, UNAMA, UNIFAP, UEMA, UFMA, IFET/MA e UNICEUMA
2. DINTER em Educação Matemática - PUC-SP/UEPA
3. DINTER em Enfermagem EEAN/UFRJ - UEPA
4. DINTER em Pediatria - UNIFESP/UFPA/UEPA
5. DINTER em Tecnologia de Alimentos – UFV/UEPA
6. DINTER em Educação - PUC-RJ/UEPA/UNAMA/UFPA/CESUPA/CEFET
7. MINTER e DINTER em Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários - UFPA/UEPA
8. Mestrado Profissional Planejamento em Políticas Públicas – UECE/UEPA
9. Cooperação Técnica - Mestrado Profissional em Vigilância e Saúde na Amazônia - Fund. UFR/Fund. Oswaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - ENSP/UEPA

Fonte: PROPESP/UEPA, 2010.

### 3.3.1. Dispositivos legais e programas institucionais

Entre os dispositivos institucionais que incidem no processo de formação dos docentes da UEPA, analisei o Plano Especial de Cargos e Salários da UEPA (Lei Estadual nº 6.065) e o Estatuto e Regimento Geral da UEPA (2000) e os projetos político-pedagógicos dos Cursos de Letras e Matemática.

Nesses documentos, busquei identificar políticas de formação docente, bem como constatar as condições de trabalho dos professores para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

O Estatuto e Regimento Geral da UEPA (PARÁ, 2000) definem as finalidades, a estrutura, as formas de organização, entre outras normas internas.

No capítulo V, Artigo 55 (p.36), tem-se que

O corpo docente da Universidade será constituído pelos integrantes da carreira do magistério superior que exerçam atividades acadêmicas, inerentes ao sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

O capítulo II, Artigos 49, 51, 53 do Estatuto e Regimento Geral da UEPA, dispõe que:

Na Universidade do Estado do Pará, a pesquisa tem por fim a produção do conhecimento, o avanço da cultura e a compreensão da realidade amazônica. A Universidade instituirá mecanismos de incentivo à pesquisa, considerando-a um dos elementos para avaliação do desempenho do professor. Os programas de capacitação docente deverão necessariamente conduzir à qualificação para a pesquisa e o ensino (PARÁ, 2000, p.25).

Enquanto no capítulo III, Artigo 54 (p. 26), explicita-se que “a extensão tem por fim promover a articulação entre o ensino e a pesquisa, a universidade e a sociedade.”

No que diz respeito à carreira dos professores, no capítulo I, Artigos 57 e 59, preconiza-se que:

A Carreira Especial do Magistério Superior, na UEPA, constitui-se das seguintes classes: I - Professor Auxiliar; II - Professor Assistente; III - Professor Adjunto; IV - Professor Titular. A Universidade poderá contratar professores por prazo determinado, para colaboração eventual, a fim de atender a necessidades específicas. (Artigo 57)

O Plano Especial de Cargos e Salários da UEPA define, no Artigo 34, que serão concedidos incentivos de pós-graduação aos professores com títulos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Essa definição é um incentivo para o professor buscar sua titulação, a fim de galgar níveis superiores em sua carreira. Outro mecanismo de indução institucional da UEPA para a pós-graduação é a garantia da licença (integral ou parcial<sup>7</sup>) para os docentes efetivos realizarem pós-graduação *stricto sensu*, acompanhada da bolsa de estudos.

Entendo que a UEPA possui mecanismos que possibilitam ao docente integrar programas de pós-graduação e, no momento da entrevista, todos os professores que não eram mestres ou doutores demonstraram interesse em fazer mestrado ou doutorado.

---

<sup>7</sup> Segundo o Regimento da UEPA - Artigo 101 § 1º, a licença parcial será concedida quando o curso for realizado no Estado do Pará e integral quando for realizada fora do Estado.

Nesse contexto, não posso deixar de reconhecer que os auxílios implementados para pós-graduação, principalmente licença e bolsa, são instrumentos que vêm estimulando e dando certas condições para o professor ingressar e permanecer nos cursos, não somente em Belém, como em outros estados e países. De acordo com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP) em 2010, cinco docentes cursam mestrado e 85 doutorado.

A extensão constitui-se em outra ação que possui interface com a ação docente universitária. Calderón et al. (2007, p.34) destaca que a extensão universitária tem sete dimensões:

1. a dimensão ética, que envolve o questionamento contínuo e permanente acerca dos rumos do ensino e da pesquisa;
2. a dimensão formadora, referindo-se aos espaços estabelecidos para a comunidade universitária exercer cidadania e democracia, com vistas à construção de uma sociedade inclusiva, multicultural e equilibrada ecologicamente;
3. a dimensão acadêmica, que se constitui no romper com os muros da sala de aula, via vivência cidadã, na qual são estabelecidas condições institucionais de trabalho para o desenvolvimento de ações variadas que articulem teoria e prática, aprimore o currículo e desenvolva pesquisas a partir das demandas da comunidade;
4. a dimensão didático-pedagógica, que diz respeito à construção de recursos didático-pedagógicos, a partir das metodologias extensionistas participativas;
5. a dimensão estratégica, originada por meio da interlocução entre IES e poder público, sociedade civil e mercado;
6. a dimensão cooperadora, a partir da articulação da IES com outros agentes sociais, em sistema de parceria;
7. a dimensão acolhedora, a especificidade das ações e metodologias extensionistas acaba por gerar espaços acolhedores da diferença, afetividade e compreensão mútua, gera ainda o exercício da docência ressignificada, na qual o professor assume o *status* de educador.

A partir dessas dimensões, Calderón et al. (2007, p.47) defendem que a extensão *somente terá razão de ser na medida em que norteie a prática institucional das IES, incorporando-se definitivamente às atividades de ensino e pesquisa*. A UEPA possui vocação extensionista e implementa ações e projetos de extensão, os quais atingem não somente a capital, mas chegam aos vários núcleos do interior.

Vários são os programas<sup>8</sup> de extensão desenvolvidos nas áreas de educação, saúde e tecnologia. Entre os programas, estão: o Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Extensão na chamada 2008, que financiou 62

---

<sup>8</sup> Os programas são variados e são desenvolvidos em várias áreas, nesta tese serão mencionados os que possuem certa interface com a formação de docentes.

projetos, contemplando 121 alunos com bolsas de extensão e, em 2009, financiou 54 projetos, dos quais oito foram do CCNT, 26 do CCSE e 20 do CCBS; o Programa Campus Avançado que objetiva trocar, com a sociedade, conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento sociopolítico e econômico das populações do interior do Estado do Pará.

No ano de 2008, dos 143 municípios do Estado do Pará, 12 foram beneficiados com extensão, o que atingiu 1.306 pessoas. Dentre esses programas, registro: O Programa Alfabetização Solidária que se constitui na extensão do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal. Tem por objetivo a alfabetização de adultos e é financiado com recurso federal; no ano de 2008, contou com a parceria da Fundação Vale do Rio Doce. No referido programa, 8 municípios foram beneficiados, 288 turmas foram formadas, 5.732 pessoas, aproximadamente, foram alfabetizadas, tendo 25 participantes, entre discentes bolsistas e docentes.

Assim, a UEPA desenvolve ações extensionistas significativas, mas, apesar disso, os dados coletados indicam que 59,7% dos professores investigados não desenvolvem nenhuma ação de extensão. Quanto aos incentivos para elaboração e desenvolvimento de projetos de extensão, 58,1% afirmaram que esses existem em parte, 24,2% que não existem e 17,7% afirmaram que existem.

Em relação às ações de extensão que os professores integraram nos últimos três anos, as respostas em ordem percentual foram: nenhuma (59,7%); pesquisador de Programa de Apoio à Extensão (14,5%); outras (14,5%); e Coordenador/pesquisador de Programa de Apoio à Extensão (11,3%).

Os professores, em sua maioria (75,8%), consideraram que há incentivos para elaboração e desenvolvimento de projetos de extensão. Entretanto, ao considerar a disponibilidade para alocar carga horária para extensão, 42% afirmaram não ter essa disponibilidade.

Em relação ao ensino, a UEPA possui o Programa de Apoio ao Ensino de Graduação, o qual financia o desenvolvimento de projetos de ensino, para os docentes efetivos. Em 2008, foram aprovados 23 projetos de ensino. Ao serem perguntados acerca das condições físicas e materiais para desenvolver atividades de ensino, somente 27,4% dos docentes afirmaram haver essas condições, 54,9% afirmaram haver em parte essas condições, 17,7% afirmaram não haver tais condições.



Quanto ao Programa de monitoria que proporciona ao professor o auxílio de um aluno de graduação - importante no processo de atuação docente, na medida em que o aluno-monitor colabora nas várias tarefas que o professor executa, os dados obtidos na pesquisa revelaram que 80,6% dos professores não ter monitor.

No que diz respeito à infraestrutura, os avaliadores externos dos cursos de Letras e Matemática (2005) enfatizaram a necessidade de melhoria do acervo bibliográfico e a ampliação da rede de acesso à *internet*.

Assim, foi-me possível concluir que a UEPA implementa ações voltadas para a docência. Todavia, essas condições precisam ser consolidadas e disseminadas para todos os professores, como é o caso dos programas de monitoria e o de apoio ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Após a descrição de alguns programas institucionais, o que pude inferir é que tais programas são iniciativas institucionais importantes, haja vista que destinam verbas próprias para o financiamento de projetos e propostas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Porém, o que constatei é a necessidade de revisão coletiva de tais programas, a fim de atingir um maior quantitativo de professores em políticas voltadas para formação docente.

### **3.3.2. O perfil do corpo docente**

Segundo dados do INEP, a UEPA tem 946 docentes, sendo 86 graduados, 325 especialistas, 452 mestres e 83 doutores. Transformando os dados da titulação docente da UEPA em dados percentuais, observo que somente 8,7 % são doutores e que 47,7% são mestres. Somando essas duas categorias, há 56,4% dos docentes com mestrado e doutorado, o que indica que 43,6% dos docentes não possuem formação *stricto sensu*.

Tais dados refletem a necessidade real e urgente, no sentido institucional, de políticas em prol da formação continuada em nível de mestrado e doutorado. Urgem políticas públicas de indução à formação em nível regional e federal, a partir de incentivos para qualificação, o que vai ao encontro do que salientam Ramalho e Madeira (2005), quando reivindicam o apoio para o processo de avanço da pós-graduação nas IES estaduais das regiões Norte e Nordeste.

Do grupo de professores investigados<sup>9</sup>, havia 32 homens (51,6%) e 30 mulheres (48,4%), equivalência que vai ao encontro das estatísticas nacionais e estaduais (INEP/ 2009), no que concerne ao predomínio dos homens como professores universitários brasileiros, já que o Brasil possui 338.890 professores universitários, sendo 152.170 do sexo feminino e 186.720 do sexo masculino. No Estado do Pará, são 6.480 docentes universitários, sendo 3.408 homens e 3.072 mulheres.

As mulheres possuíam menor titulação: das 30 professoras, 10 (33,3%) eram especialistas, 18 (60%) eram mestres e dois (6,6%) eram doutoras. Já a titulação dos homens era mais alta: dos 32 professores, um (3,1%) era graduado (mas já cursando mestrado), 6 (18,7%) eram especialistas, 18 (56,2%) eram mestres e sete (21,8%) eram doutores.

Esses dados confirmam o que foi evidenciado na pesquisa de Brandão e Lelis (2003, p.514), as quais identificaram uma menor taxa de escolaridade das professoras e afirmaram *em que pesem os avanços da escolaridade feminina no Brasil, as mulheres, mesmo na carreira acadêmica, encontram-se em desvantagem com relação aos seus colegas de gênero masculino*. As autoras destacam a dupla jornada de trabalho das mulheres como uma das causas que acaba por atrasar os investimentos na área profissional. Identifiquei que as razões familiares também influem no atraso da escolaridade feminina, vejamos o relato:

*Eu queria fazer Doutorado na minha área específica. Gostaria, não sei se vai ser assim, seria Linguística, e que eu não precisasse sair daqui, porque atrás de mim tem a família, e mover com a minha vida seria mover com a vida deles. Tenho uma filha que faz universidade, outra que está começando o ensino médio, e, às vezes, eu até brinco que eu vou deixar o projeto do Doutorado para quando a mais nova entrar na Universidade (Professora Beth).*

Essa desvantagem em relação ao gênero é expressa também em outros dados, pois, ao analisar a forma de ingresso na UEPA, verifiquei que 40 professores (64,5%) são docentes efetivos e 22 docentes (35,5%) são professores com contratação temporária - substitutos, colaboradores, horistas. Ao considerar essa forma de ingresso a partir do gênero, constatei que, das 30 mulheres, 16 (53,3%) eram efetivas e 14 (46,6%) atuavam em regime de trabalho temporário. Dos 32 homens, 24 (75%) eram efetivos e somente oito (25%) possuíam contratação temporária, o que reforça a situação favorável dos homens.

---

<sup>9</sup> Todos os dados oriundos dos 62 questionários aplicados ao grupo de professores estão devidamente expressos em 49 tabelas que integram o apêndice C desta tese.

Ao considerar os professores que possuem contratação temporária - substitutos, colaboradores e horistas, identifiquei que oito são homens, desses, um é graduado, dois são especialistas, quatro são mestres e um é doutor. E 14 são mulheres, das quais, nove são especialistas e cinco são mestres. Logo, as mulheres exercem mais a prestação de serviço temporário, e a especialização é a titulação que predomina entre elas; já o mestrado predomina como titulação dos homens.

Os dados gerais expressam um percentual significativo de professores com contratação temporária. Considerei preocupante o percentual obtido daí indicá-lo como um dos pontos que devem ser analisados, não só para atender o que está disposto no Estatuto da UEPA (o Artigo 59 §3º preconiza que a contratação de professores substitutos não poderá exceder a 20%), mas para ampliar o quadro efetivo e garantir a esses, políticas institucionais de formação, na medida em que somente o professor efetivo pode usufruir das políticas institucionais de pesquisa, extensão e pós-graduação.

Vale destacar que, em maio de 2010, a UEPA lançou edital para concurso de professores, no qual ofertou 135 vagas remanescentes da última seleção ocorrida em 2007. Os novos professores atuarão nos *campi* da capital e do interior - 63 vagas para a capital e 72 para o interior.

O processo de contratação de professores substitutos predomina também nas IES privadas, pois Minto (2006), a partir da análise dessas IES, afirma que entre as exigências determinadas pela LDB, o ponto de maior deficiência é o que diz respeito ao regime de contratação dos docentes, o que gera a prática de contratação de professores horistas.

Para Zabalza (2004), esses professores substitutos ficam mais distantes das possibilidades de formação. Segundo esse autor, esses professores têm, como característica principal, o pertencimento ao mundo da prática, no qual a docência é tida como secundária e provisória; logo, não há nenhum tipo de formação destinada a eles. Ele vislumbra a necessidade de um projeto formativo global que insira os professores substitutos, pois é elevada a participação desses na docência universitária (média de 30% do total dos professores nas universidades - nos cursos investigados esse percentual foi de 35,5% maior que o apontado pelo autor, como já mencionei).

Em relação à idade, a grande maioria dos docentes sujeitos da pesquisa constituiu-se de docentes universitários entre 30 e 49 anos. A idade é um dos

fatores determinantes para análise da carreira docente, pois, de acordo com Hubermann (2007) e Gonçalves (2007), que realizaram pesquisas com os docentes dos professores do Ensino Secundário, diagnosticaram que esses possuem uma trajetória marcada pelo ciclo de vida.

Apesar de os estudos desses autores estarem direcionados ao Ensino Secundário, tomei-os por base para fazer algumas inferências na Educação Superior. Esses autores afirmam que o ciclo identificado não se constitui em algo imutável, pois alguns docentes podem não passar por esses ciclos devido a fatores sociais, políticos, econômicos, institucionais e pessoais, mas, em geral, há certa sequência.

No que diz respeito ao estado civil, 26 docentes (42%) são casados, 22 (35,5%) são solteiros, dois são separados, seis divorciados, três viúvos e três vivem com companheiro. Observei o predomínio de docentes casados, seguido de solteiros.

Ao tomar por base o nível de ensino em que os professores iniciaram suas carreiras, constatei que 18 professores (29%) começaram na Educação Superior, 13 (21%) começaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 13 (21%) no Ensino Médio, 11 (17,7%) nas séries finais do Ensino Fundamental e sete (11,3%) na Educação Infantil.

Esse dado revela que a maioria dos docentes (71%) possui experiência em outros níveis de ensino, ou seja, foram professores na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Veiga (2007), o magistério exercido antes da docência universitária, constitui-se em um aspecto importante do percurso dos professores que influencia na definição da carreira na Educação Superior.

Com relação ao processo de leitura, considerei-o um instrumento inerente à profissão docente. Por isso, aos sujeitos, foi perguntado acerca do que costumam ler, e obtive as seguintes informações:

Quadro 6 - O que os professores dos cursos de Letras e de Matemática da Universidade do Estado do Pará costumam ler?

Livros (literatura em geral)	26	42,0	19	30,6	17	27,4	<b>62</b>	<b>100,0</b>
Revistas especializadas na sua área	44	70,9	14	22,6	4	6,5	<b>62</b>	<b>100,0</b>
Jornais ou revistas de informação geral	33	53,2	17	27,4	12	19,4	<b>62</b>	<b>100,0</b>
Outras revistas	13	21,0	23	37,1	26	41,9	<b>62</b>	<b>100,0</b>

Textos na <i>internet</i>	44	71,0	10	16,1	8	12,9	62	100,0
<b>Média</b>	<b>34</b>	<b>54,6</b>	<b>16</b>	<b>25,0</b>	<b>13</b>	<b>20,4</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionários aplicados aos professores da UEPA dos cursos de Letras e Matemática, 2009.

É possível evidenciar a partir desses dados que a prática da leitura está mais direcionada aos livros e periódicos da área educacional. Esses dados coincidem com os achados de Brandão e Lelis (2003), que identificaram que os acadêmicos realizam mais leituras técnicas. Esse fato é explicado pelas autoras devido à pressão pela produção acadêmica para melhorar o currículo *lattes*<sup>10</sup>. O que chamou atenção é o alto número considerável de professores que declararam fazer leituras *de vez em quando ou nunca e quase nunca*.

Outro dado interessante foi que 71% dos professores declararam ler textos na *internet*, o que denota que os docentes estão utilizando a ferramenta da *internet* como uma aliada em estudos e pesquisas.

O que me chamou atenção é que, apesar das dificuldades na esfera do ensino, pesquisa e extensão, 45 docentes (72,5%) afirmaram que estão satisfeitos, quatro docentes (6,5%) estão muito satisfeitos e somente 13 (21%) declararam-se insatisfeitos. Há, portanto, um considerável nível de satisfação dos professores investigados com o trabalho docente.

Pelo exposto, me é possível afirmar que a maioria dos professores investigados possui o perfil de docentes efetivos jovens que estão em meio de carreira e, apesar de alguns atuarem em outras IES, há um grande nível de satisfação em relação ao trabalho na docência.

### 3.3.3. O lugar da pesquisa

Na esfera da pesquisa, a UEPA possui um programa institucional de apoio e desenvolvimento às atividades de pesquisa, pelo qual favorece projetos de pesquisa dos docentes efetivos, o que é uma boa iniciativa, mas que, a meu ver, ainda não possui muito impacto na ação docente da maioria dos professores, uma vez que, no universo de 675 docentes efetivos na chamada 2008, o programa financiou institucionalmente 23 projetos de pesquisa de docentes, envolvendo 37

<sup>10</sup> Esse currículo registra a vida progressa e atual dos pesquisadores sendo elemento indispensável à análise de mérito e competência dos pleitos apresentados à Agência.

bolsistas. Desses, quatro foram do CCBS; 10 do CCSE; sete do CCNT; e dois oriundos dos Núcleos do interior do Estado.

E na chamada 2009, dos 695 professores efetivos, foram financiados 16 projetos do CCSE, oito do CCBS e 14 do CCNT. Em ambos os anos, destaca-se o fato de que o CCSE foi o centro que mais aprovou o financiamento de projetos.

Ao considerar os professores investigados, 22,1% salientaram que não desenvolvem nenhuma ação de pesquisa. No que diz respeito ao financiamento de pesquisas, 43,6% disseram que esse existe em parte, 40,3% não reconheceram que tal financiamento exista e somente 16,1% reconheceram que há essa possibilidade.

Quanto à possibilidade de alocação de carga horária para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, 45 professores (72,6%) informaram que possuem a possibilidade de alocar em suas cargas-horárias de 5 a 25 horas para pesquisa, caso tenham projetos aprovados, e 15 professores (25%) não visualizaram essa possibilidade, talvez por desconhecerem os programas ou por não atenderem os requisitos necessários para financiamento de projetos.

Ao considerar a função de coordenador ou pesquisador de programas de pesquisa, verifiquei que somente 4,7% dos professores atuam nessa função, principalmente doutores e professores do mestrado. Entre as ações de pesquisa que os professores integraram nos últimos três anos estão: participação em Grupo de Pesquisa (44,2%); nenhuma (22,1%); orientador PIBIC/UEPA (12,8%); outras<sup>11</sup> (9,3%); pesquisador Programa de Apoio à Pesquisa (4,7%); coordenador/pesquisador Programa de Apoio à Pesquisa (4,7%); orientador PIBIC/CNPq (2,3%).

Em nível institucional, a UEPA em 2010 possui 40 grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório 5.0 do CNPq, desses, 23 estão no CCSE, 11 no CCBS e seis no CCNT. O grupo que está diretamente relacionado ao curso de Letras é o grupo de Culturas e Memórias Amazônicas – CUMA e ao curso de Matemática é o Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática. Ou seja, identifiquei somente um grupo de pesquisa para cada curso investigado.

Vale lembrar que os grupos de pesquisa têm papel crucial no processo de formação dos docentes e discentes, já que se constituem em espaços coletivos de

---

<sup>11</sup> Entre estas outras atividades de pesquisa, foram mencionados TCC/ monografia, coordenação de programa de pesquisa, pesquisa de mestrado, EAD.

discussão e reflexão, no *locus* universitário. Nesse sentido, a participação em grupos de pesquisa é a atividade mais citada pelos professores, talvez esta participação contribua para o estabelecimento de ações em parceria, posto que, quando foram indagados acerca da existência de um clima de cooperação entre os professores, 17,7% concordaram, 62,9% concordaram em parte e 19,9% discordaram acerca da existência desse clima.

Como já dissemos, o fato de a maioria dos professores integrar grupos de pesquisa é importante. Esses grupos de pesquisa se constituem em espaço de discussão e reflexão coletivas, via diálogo com os pares, o que permite que haja a transposição das fronteiras da ação isolada e a produção de projetos em conjunto. A esse respeito, Cunha (2007, p. 18) vislumbra *um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina* e afirma ainda que *os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação* (p. 259).

De modo geral, o que percebi foi que, apesar de muitos professores participarem de grupos de pesquisa, poucos afirmaram ter projetos em desenvolvimento. Assim, parece que os grupos precisam ser consolidados, via elaboração e desenvolvimento de pesquisa, isto é, produção acadêmica.

*[...] falta estabelecer grupos de estudos, que são fracos. Falta fazer, a partir desses grupos de estudos, fortificar esses grupos de estudos para que tornem uma coisa sistemática, tornem carga horária, troquem ideias, que as ideias venham fluir, que a informação gerida nos seminários sejam digeridas nos grupos, e retornem através de novos artigos, e novas ideias sejam germinadas.* (professor Ronaldo).

Observei que as constatações de Veiga (2007, p.27) vão ao encontro da situação vivenciada pelos docentes investigados, no que concerne ao trabalho coletivo, pois, embora o sentimento seja o de cooperação, *as ações, [estão] predominantemente, centradas no sujeito individual.*

Outro dado revelador, em relação à pesquisa, foi que, apesar de a maioria (59.7%) afirmar que tem a possibilidade de receber recursos financeiros para o desenvolvimento de pesquisas, 40,3% dos depoentes não concordaram com essa possibilidade. Talvez pelos programas institucionalizados, em sua maioria, exigirem, além da efetividade do professor, a sua integração a grupos de pesquisa.

Outro aspecto que influi na ausência do desenvolvimento de projetos de pesquisa na esfera da atuação dos professores, principalmente dos especialistas e

mestres, é a falta do *habitus* de pesquisa. Para Bourdieu (1983; 2000), o conceito de *habitus* está associado à vivência de processos formais e informais, em vários espaços sociais, o que envolve aquisição de disposições duradouras. Desse modo, nos professores doutores, identifiquei o *habitus* da pesquisa. Nesse sentido, o curso de doutorado possui influência, haja vista que prima pela consolidação de ações de pesquisa.

O que infiro é que, em virtude de os recursos financeiros serem diminutos, a prioridade da instituição para o financiamento de pesquisas direciona-se para a os projetos de pesquisa do professor doutor com vistas a consolidar o programa de pós-graduação, via excelência acadêmica, exigida pela política atual do sistema de pós-graduação (CAPES) que avalia o desempenho, o que é analisado por Santos (2004) e Bosi (2007).

Nesse sentido, para Bosi (2007), os docentes são avaliados pela cultura de desempenho, a qual gera uma elite institucional baseada na produtividade acadêmica. Como os recursos para pesquisa, em geral, são escassos, a busca por esses recursos gira em torno da competitividade e, em vez de atender a todos os docentes, a precarização do trabalho docente acaba por ser naturalizada. Para o autor, é necessário redistribuir os recursos e ampliar o leque a todos os docentes, a fim de que esses tenham garantidas as condições para desenvolver o ensino e a pesquisa.

Zabalza (2004) questiona o processo de produtividade científica que, segundo ele, está assentado no mérito individual da produção científica, via pesquisa, sendo que a trajetória dos professores e seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes não são consideradas e/ou ficam em segundo plano. Isso é baseado nos critérios de produtividade, sendo que a docência fica relegada a um nível inferior.

Em relação à realidade de que poucos são os professores que pesquisam na UEPA, o professor Afonso, que é um jovem doutor, afirmou:

*O CCSE é muito voltado para o ensino puro, simplesmente o ensino. Eu diferencio isso da pesquisa em Educação; eu acredito que é uma coisa diferente. Pesquisa em Educação é o que existe e está sendo feita no Programa de Mestrado aqui em Educação, mas isso não está disseminado no Centro. O Centro é formado por muitos outros professores que não pertencem ao Programa de Mestrado em Educação e esses outros tantos professores, que são a maioria, não estão engajados nem nessa pesquisa em Educação e nem em outro tipo de pesquisa, estão só ensinando. Também creio que o fato de que a imensa maioria não está dedicada somente à UEPA, isso é muito prejudicial também, pois o professor que*



*dá aula em vários lugares acaba não se dedicando a nenhum dos lugares em que dá aula. Eu acho que é isso, o Centro não tem perfil para pesquisa, nem mesmo da Educação por ser a minoria que faz realmente pesquisa em Educação e muito menos nas outras áreas.*

Desde 2001, a UEPA tem implementado o programa de Iniciação Científica, que financia com recursos da própria instituição projetos de pesquisa dos *alunos*, sob a orientação de um professor. Na chamada de 2009, esse programa financiou 68 projetos, dos quais 19 eram do CCSE, 33 do CCBS, oito do CCNT e oito do interior do estado. Nesses projetos, o total de bolsas financiadas foi de 117. Vale destacar que, além dessas bolsas, 71 alunos atuaram como voluntários.

Além do programa próprio, desde 2006, a UEPA integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq. Na chamada PIBIC 2008/ 2009, foram financiadas para a UEPA 25 bolsas e em 2010 foram 42.

Ao considerar a atuação dos professores como orientadores dos alunos em Iniciação Científica, identifiquei na pesquisa que somente 2,3% dos docentes orientavam PIBIC/CNPq e 12,2%, PIBIC/UEPA.

Apesar das iniciativas diante dos programas de pesquisa, ainda persiste o foco no ensino (a exemplo do que determina o Regimento da UEPA e a Resolução do CONSUN nº 166/1998). Dessa forma, no cenário da UEPA, essa situação precisa ser repensada institucionalmente, no sentido de propiciar um programa de formação continuada a fim de aprofundar conhecimentos e desenvolver competências para atividade de ensino.

A pesquisa constitui-se em ação que oxigena o ensino universitário e deve também integrar a formação continuada dos professores universitários. E, para que isso ocorra, é mister a implementação de políticas institucionais que perpassem por incentivos à carreira docente - carga horária, condições físicas e estruturais, plano de carreira docente, entre outros.

Vale destacar que a avaliação externa dos cursos em análise indicou que a UEPA precisa garantir a diminuição da carga horária na jornada de trabalho dos professores, para que esses possam desenvolver atividades de pesquisa.

#### **3.3.4. As condições de trabalho**

Ao buscar identificar as condições de trabalho para docência e pesquisa, analisei vários aspectos que pudessem oferecer subsídios para minhas constatações. Entre esses, a jornada de trabalho, carga horária semanal, atividades desenvolvidas no ensino de graduação e pós-graduação, apoio da universidade para participação dos professores em eventos científicos, análise dos docentes acerca das condições institucionais favorecedoras do crescimento acadêmico e sugestões acerca de políticas institucionais futuras para garantia de melhores condições de trabalho.

Na jornada de trabalho dos professores, constatei que o regime de trabalho que predominou foi o de tempo integral (40h), pois 59 professores (95,2%) têm esse tipo de regime e somente três docentes (4,8%) atuam em regime de tempo parcial (20h).

O que me chamou atenção foi que, mesmo com a importância da dedicação exclusiva (DE) para a vida acadêmica do professor, nenhum professor atuava como DE nos cursos investigados. Ao considerar o regime de DE no contexto institucional da UEPA, somente 23 professores atuavam nesse regime de trabalho em toda UEPA em abril de 2010.

Destaco que a UEPA realizou, a partir de maio de 2010, um processo seletivo para oferta de dedicação exclusiva, destinado aos docentes efetivos de 40 horas em plena atividade acadêmica e com qualificação de mestre e doutor. Inicialmente, foram disponibilizadas 20 vagas.

Como estímulo aos docentes que ingressam em regime de TIDE (Tempo Integral e Dedicação Exclusiva), existe um acréscimo de 70% sobre seu piso salarial. Após dois anos, esse docente será submetido a uma nova avaliação. Como resultado, 25 docentes da capital e do interior, a partir de agosto de 2010, atuarão em regime de dedicação exclusiva, somando-se aos 23 existentes. A instituição totalizará o número de 48 docentes em dedicação exclusiva.

Logo, o número de docentes que atua em regime de dedicação exclusiva ainda é baixo na UEPA, fato que não reflete a tendência geral dos professores universitários, pois, de acordo com Veiga (2007), a grande maioria desses docentes atua no regime de dedicação exclusiva por ser uma possibilidade de aumento salarial, dadas as gratificações. Como também, não atende ao que dispõe a LDB no artigo 52, inciso III *um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado*.

Ao tomar por base a jornada de trabalho, identifiquei que a maioria dos professores — 47 docentes, o que equivale a 75,8% — atua em um ou dois cursos de graduação. Ao analisar o número de disciplinas ministradas, 52 docentes (83,8%) revelaram lecionar de uma a quatro disciplinas. Quanto à carga horária semanal de aulas ministradas, 25 professores (40,3%) atingem uma média de dez a vinte horas, 17 docentes (27,4%) de vinte a trinta horas semanais, 14 docentes (22,6%) afirmaram ministrar até dez horas semanais, cinco docentes (8,1%) de trinta a quarenta, e um docente (1,6%) mais de quarenta horas semanais.

Nesse contexto, o debate atual acerca da docência universitária envolve a discussão do prestígio que as universidades dão às atividades da pesquisa, em detrimento do ensino, a partir da crença social de que, para ser professor universitário, é preciso ser um bom pesquisador. Pereira (2006, p.134-5) afirma que:

no contexto atual da universidade brasileira, em que a atividade de ensino tem menor *status* acadêmico do que a pesquisa [...] há a necessidade de efetivar também mecanismos que valorizem a atividade de ensino no próprio seio acadêmico, reconhecendo a legitimidade do saber docente e do ensino como tarefa que requer elaboração, criatividade e inventividade tanto quanto na produção do conhecimento científico.

Os dados indicaram carga horária alta dos docentes para atividade de ensino, os quais ministram, em sua maioria, mais de uma disciplina e, às vezes, atuam em vários cursos. Essa realidade ocorre para atender ao disposto no regimento da UEPA, art. 93, parágrafo 3º:

Nas atribuições das atividades de ensino a serem desempenhadas pelos docentes, deverão ser obedecidos os seguintes limites:

- I - aos docentes em tempo parcial, entre oito e doze horas de aulas efetivas semanais;
- II - aos docentes em tempo integral, entre dezoito e vinte e quatro de aulas efetivas semanais.

Além do regimento, o processo de lotação de docentes obedece às diretrizes emanadas da Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) nº 166/1998, a qual, no inciso V, estabelece que *a lotação de cada professor será feita, prioritariamente, no limite máximo*, ou seja, aos docentes com 40 horas, 24 horas semanais, e aos com 20 horas, 12 horas semanais. Identifiquei que, apesar de os documentos acima mencionados datarem de 1998 e 2000, a instrução normativa nº1/2010 ratifica as diretrizes daqueles documentos para efeito de lotação docente.

O inciso IX da Resolução do Conselho Universitário nº 166/1998 estabelece que *a atribuição de carga horária para as atividades de pesquisa, extensão, assessoramento técnico-pedagógico e docência na pós-graduação, será feita depois de contemplada a lotação para o ensino de graduação*. Entendo que a partir do cenário atual, essa Resolução precisa sofrer modificações.

Assim, pude entender que os marcos regulatórios da instituição dão ênfase às atividades de ensino, a partir de uma densa carga horária semanal. Bosi (2007), a partir da análise do cenário das IES brasileiras, afirma que há pressão frente à quantidade de trabalho, a qual está alicerçada na ideia de mais produtividade. Desse modo, fica entendido que, para ser produtivo, o professor deve gerar mais produtos (aulas, orientações, publicações...).

O professor Otávio relatou o que pensa acerca da grande concentração da carga horária para o ensino:

*[...] então, a meu ver, a UEPA [...] prejudica muito; você é obrigado a dar um número de aulas para quarenta horas ou para vinte horas, não é isso, então, você pega um cara que chegou com o Doutorado, o coloca para dar aula numa licenciatura que está entrando e dá essa carga máxima de horário, aí ele não tem mais tempo de pesquisa [...]* (Professor Otávio).

Constatai ainda uma considerável atuação dos professores nas IES privadas (22 docentes). Para Amorim e Soares (2009), a atuação dos professores em várias IES pode gerar o desprestígio profissional, pois o professor acaba por reforçar o processo de proletarização da docência, no qual o professor é considerado fonte de lucro e perde sua autonomia profissional.

Ao analisar a carga horária semanal dos 22 professores que trabalham em outra Instituição de nível superior, identifiquei que um professor da IES pública e nove da IES privada atuam em até 10h. Constatai ainda que um professor da IES pública e sete professores da IES privada atuam em 20h. E quatro professores da IES privada possuem jornada de 20h à 30h, o que reforça ainda mais o processo de proletarização.

Aliado a esse contexto, todos os professores entrevistados afirmaram levar trabalho para casa, uns em maior e outros em menor quantidade, conforme relatos a seguir:

*[...] como todo professor, eu sou obrigada a levar e trazer trabalho de casa, preparar as aulas; a gente gasta muito mais tempo antes e depois das aulas do que durante as aulas* (Professora Beth).

*Trabalho muito em casa até porque na UEPA eu não tenho sala; então eu fico o dia inteiro trabalhando, desde a hora em que eu acordo até a madrugada, sempre no computador, ou preparando aulas, ou lendo artigos, fazendo sempre alguma atividade no computador* (Professor Afonso).

Os relatos evidenciam que os professores dedicam certo tempo em casa para trabalhar, assim como denotam certo clamor por espaços físicos mais direcionados ao trabalho individual do professor. Ao serem perguntados se os recursos pedagógicos estão disponíveis para o desenvolvimento do trabalho, 80,6% dos professores concordaram em parte, 11,3% discordaram e somente 8,1% concordaram plenamente. Tais dados expressam que as condições de trabalho para docência universitária precisam melhorar.

Com relação ao ensino na pós-graduação, 33 professores (53,2%) não atuam neste nível de ensino. Entre os 29 docentes (46,8%) que atuam na pós-graduação, 27 (43,5%) são docentes em nível de especialização e dois (3,2%), em nível de mestrado.

Essas informações indicam que mais da metade dos professores não tem envolvimento com a pós-graduação. E dentre os que estão envolvidos, há predomínio absoluto na atuação em nível das especializações. O CCSE possui um programa de Educação *lato sensu*, o qual oferece vários cursos de maneira autossustentável. A atuação dos docentes na especialização revela, a meu ver, que tais cursos propiciam uma complementação salarial. Esse fenômeno de privatização de alguns serviços nas universidades públicas é analisado por autores como Dourado e Catani (2003), Dal Rosso (2004), Santos (2004) e Bosi (2007).

Bosi (2007) classifica o crescimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, como mercantilização do trabalho docente e diz que tais cursos contribuem para a recomposição salarial e das próprias condições de trabalho, já que geram recursos para aquisição de equipamentos, livros, entre outros. Tais cursos, segundo o autor, são cada vez mais crescentes e representativos, nas IES brasileiras. Isso confirma que:

As IES públicas tiveram que buscar no mercado, quase sempre pela via de prestação de serviços remunerados, cobrança de taxas e/ou mensalidades e obtenção de financiamento privado para pesquisas e projetos acadêmicos, os recursos necessários para tentar recompor os orçamentos, que passaram a sofrer entraves burocráticos, atrasos e cortes [...] além disso, o corpo docente passou a conviver paulatinamente com achatamento salarial e deterioração das condições de trabalho [...] e buscam complementar seus vencimentos por intermédio da prestação de serviços, consultorias. (DOURADO e CATANI, 2003, p.20)

Ao serem perguntados acerca de quais políticas institucionais poderiam ser adotadas pela UEPA para melhorar as condições de trabalho, por meio do incentivo maior à participação em eventos de formação continuada, o que os professores evidenciaram foi: destinação de carga horária específica (50%); existência de um programa institucional (30,5%); progressão funcional (18,3%).

O que percebo é uma política institucional tímida para atingir os docentes em um projeto coletivo. Isso é preocupante, visto que as iniciativas institucionais, de acordo com Cunha e Zanchet (2007), são consideradas pelos docentes universitários como fundamentais frente à implementação de políticas de apoio e valorização. Destacam ainda que, infelizmente, os espaços de discussão para proposição de tais políticas ainda são pequenos na maioria das IES.

Ao abordar o perfil do professor universitário, Morgado (2009) defende que a competência profissional carece envolver outras competências da esfera científica, pedagógica relacional e de gestão. Tais competências partem da habilidade docente de saber dialogar no contexto de uma IES que possa tornar-se comunidade de aprendizagem.

No que diz respeito às narrativas dos professores ante as condições institucionais viabilizadoras do crescimento acadêmico, houve duas tendências: um pequeno grupo que considerou haver na UEPA essas condições e outro grupo majoritário que afirmou que a UEPA precisa ampliar e melhorar as condições institucionais, conforme as narrativas a seguir:

*[...] acho que poderia haver mais eventos, mais oportunidades e também que isso se encaixasse em nossa carga horária, o fato, às vezes, é que até há os eventos, mas nós estamos tão sobrecarregados que não temos condições de participar.* (Professora Beth)

*Academicamente, ela está deixando a desejar; ela tem os seus eventos, tem mercado, mas ela precisa melhorar mais, os cursos de aperfeiçoamento, os cursos de formação continuada, você trazer as novas metodologias, adaptações, seminários temáticos, interações de linha [...].* (Professor Ronaldo)

*[...] ela propicia condições para a gente crescer academicamente; eu acredito que, em muitos pontos, a UEPA, ela fornece mais essas condições que as Instituições particulares, [...] a UEPA fornece essa possibilidade de a gente ter o nosso trabalho valorizado com a nossa iniciativa em escrever artigos, muitas vezes a gente perde oportunidade por conta da nossa falta de maior dinamismo, em procurar em ver os calendários, as datas, os prazos, a escrever, mas eu tenho tido muito trabalhos, a minha inserção no doutorado se deve muito mais ao que tive na UEPA, do que qualquer em qualquer outro lugar, porque eu desenvolvi um projeto de pesquisa financiado pelo edital da UEPA e também pela Secretaria do Centro*

*de Tecnologia da SECTAM, depois eu consegui desenvolver vários artigos, eu apresentei durante o FORPEEXP<sup>12</sup> [...]. (Professor Mauro)*

*Acho que desde que, talvez de uns dez anos para cá, quando o pessoal da PUC veio, quando as linhas de pesquisa, que foi uma exigência do MEC, acho que o Governo Federal criou uns objetivos num nível tão alto, isso provocou as pessoas, aí essa... só que essa provocação, ela é aceita, ela estimula também na medida em que as pessoas podem dar uma resposta [...]. (Professor Tony)*

É interessante observar que os professores registraram a necessidade de maior apoio para participação em eventos científicos em nível nacional, o que geraria mais estímulos para inscrições de trabalhos. A realidade atual reside na destinação de poucos incentivos, o que desestimula a inserção na ambiência acadêmica. Alguns professores relataram ainda que, quando conseguem algum apoio institucional, surgem os entraves burocráticos que atrasam consideravelmente o ressarcimento das despesas.

No que concerne aos espaços físicos destinados às atividades de pesquisa, 51,6% dos professores declararam que esses não existem e 43,6% que, em parte, estão disponíveis e 4,8% declararam existirem os espaços. Talvez os que afirmam que esses espaços existem em parte refiram-se ao fato de utilizarem os gabinetes de orientação destinados aos alunos do mestrado, como também as salas dos professores, o que revela serem tais espaços insuficientes para atender a todos os professores que querem desenvolver ações de pesquisa.

As condições de trabalho dos professores podem ser assim descritas:

- a maioria dos docentes atua em regime de 40h;
- a carga horária semanal de ensino varia entre 10 e 30 horas;
- em geral, os professores atuam em mais de um curso de graduação;
- a docência na pós-graduação é quase que exclusivamente em cursos de especialização, pois somente dois professores atuavam no mestrado;
- é evidente que os professores levam trabalho para casa e vislumbram melhores espaços para atuação.

Assim, as condições de trabalho precisam ser redimensionadas na esfera institucional. Uma das alternativas, para Zabalza (2004), encontra-se na aprendizagem institucional, na qual se pressupõe a realização de ajustes institucionais, com o intuito de alcançar os objetivos de um processo de qualificação bem planejado. Entre as fases desse processo de aprendizagem,

<sup>12</sup> Fórum de pesquisa, extensão e pós- graduação da UEPA, realizado anualmente.

destacam-se o diagnóstico da situação inicial, a exploração das iniciativas de ajustes e a consolidação dos novos dispositivos. Nesse sentido, esse autor (2004, p. 98) afirma que *a ideia da aprendizagem situa-nos frente à possibilidade de que as organizações (nesse caso as universidades) aprimorem seu funcionamento e a gestão de seus recursos.*

As condições de trabalho encontram-se em meio aos muitos desafios da Educação Superior. Em geral, o que predomina é uma certa desresponsabilização das IES e das políticas públicas para com a profissionalização da docência da Educação Superior. Entretanto, os investimentos na formação profissional do professor universitário precisam ser mais sistemáticos, já que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica em uma perspectiva teórica e prática, fato recorrentemente assinalado por Cunha (2000), Masetto (1998) e Pachane (2003).

A partir do exposto, posso afirmar que a UEPA é uma universidade jovem que desenvolve ações relevantes, na esfera do estado do Pará. Os dados revelaram que a UEPA precisa implementar políticas indutoras que auxiliem os docentes a trabalharem o ensino, tendo por base a articulação com a pesquisa. Nesse sentido, condições institucionais devem ser garantidas para o exercício dessas atividades, tais condições perpassam pela garantia de: uma jornada de trabalho com tempo para produção; participação em eventos científicos; programas institucionais de formação continuada; mecanismos indutores de leitura; e produção científica, entre outras.