

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Psicologia

DENISE MATIAS SOARES SILVA

METODOLOGIAS ATIVAS:
Efeitos sobre os processos de subjetivação docente em um
Centro Universitário privado do Vale do Aço

Belo Horizonte
2019

Denise Matias Soares Silva

**METODOLOGIAS ATIVAS:
Efeitos sobre os processos de subjetivação docente em um
Centro Universitário privado do Vale do Aço**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia - Processos Psicossociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. PhD José Newton Garcia Araújo

Área de concentração: Processos Psicossociais

**Belo Horizonte
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586m Silva, Denise Matias Soares
Metodologias ativas: efeitos sobre os processos de subjetivação docente em um Centro Universitário Privado do Vale do Aço / Denise Matias Soares Silva. Belo Horizonte, 2019.
120 f. : il.

Orientador: José Newton Garcia Araújo
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia

1. Ensino - Metodologia. 2. Ensino Superior - Pesquisa. 3. Professores universitários - Estudo e ensino. 4. Universidades e faculdades - Corpo docente - Vale do Aço (MG). 5. Trabalho - Aspectos psicológicos. 6. Saúde e trabalho. I. Araújo, José Newton Garcia. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 658.013

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Denise Matias Soares Silva

**METODOLOGIAS ATIVAS:
Efeitos sobre os processos de subjetivação docente em um
Centro Universitário privado do Vale do Aço**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Processos Psicossociais

Prof. PhD. José Newton de Araújo – PUC Minas (Orientador)

Prof. Dr. João César Fonseca - PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr^a Anizaura Lídia Rodrigues de Souza – UFF (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, **27** de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus, que até aqui me sustentou e me direcionou, dando-me forças para seguir em frente nos momentos de dificuldades!

Ao meu esposo Marlon, meu grande incentivador, meu amigo, meu cúmplice e meu alicerce. Seus inúmeros incentivos, cuidados, paciência e planejamentos, me possibilitaram chegar até aqui. Mais uma conquista nossa!

As minhas filhas Elisa e Maria Eduarda, minha intensa dedicação servirá de exemplo para vocês. Não existem limites quando desejamos buscar mais.

A minha querida mãe, em toda a sua simplicidade, agradeço por todas as orações e incentivos. Você contribuiu muito para que eu chegasse até aqui! Desculpe pelas minhas ausências nos feriados e finais de semana.

As minhas amigas de mestrado/doutorado e viagem, Sanny, Gilce e Sid, pelo companheirismo e parceria.

Em especial, a minha grande amiga Tuliane, que não permitiu que eu fraquejasse diante das vicissitudes e enxugou minhas lágrimas durante os momentos de dificuldades e desânimo. Suas palavras e seus exemplos serviram de mola propulsora nesse processo.

A Bruna Suellen, que sempre torceu e acreditou que esse sonho se realizaria. Mesmo estando tão longe nunca deixou de me incentivar.

As minhas colegas de trabalho, principalmente Viviani, por resolver todos os problemas enquanto eu me encontrava fora.

A minha querida amiga Branca, por acreditar que eu era merecedora dessa conquista.

Ao Diego Eduardo, por me orientar e me socorrer nas questões técnicas com tanta presteza, solicitude e delicadeza. Serei sempre muito grata!

A minha “Poderosa Chefinha”, pelas sábias palavras: “Respira garotinha, tudo a seu tempo, vai dar certo. Gratidão pela confiança, apoio e incentivo.

A minha gestora, Cida Souza, que possibilitou o meu ingresso e permanência no Programa de Mestrado.

A professora Anizaura Lídia, pelas longas conversas ao telefone, pelo seu exemplo e incentivo desde a minha graduação. Quanta honra ser avaliada por você nesse momento tão importante.

Ao querido professor José Newton, pela sua paciência, preocupação, competência e valiosos ensinamentos.

Sou grata a todos que me auxiliaram na construção desta pesquisa.

Quando a luta pelos lugares se desencadeia, o medo de ser posto “fora do jogo” é permanente
(GAULEJAC, 2007, p. 2019).

RESUMO

Esse trabalho que teve como objetivo analisar os efeitos da implantação das metodologias ativas sobre os processos de subjetivação docente em um Centro Universitário privado na região do Vale do Aço. Realizou-se uma pesquisa qualitativa/quantitativa com os docentes dos cursos de engenharia, objetivando conhecer e explorar as opiniões e as representações do tema investigado, buscando o sentido das falas e das ações do grupo para a compreensão/explicação que estão além do que foi descrito pelos participantes. Os docentes receberam um questionário por meio do *Google Forms*, respondido *on-line* e anonimamente. Em seguida, foram convidados, mediante correio eletrônico, a participar das entrevistas semiestruturadas que foram analisadas a partir dos pressupostos teóricos das Clínicas do Trabalho: Psicodinâmica do trabalho e a Psicossociologia. Por meio do questionário, entrevistas, observações, diário de campo e conversas informais, foi possível verificar a insatisfação e o sofrimento desses profissionais após a implantação das metodologias ativas. A análise das entrevistas e do questionário apontaram para uma necessária problematização das condições de trabalho que perpassam a práxis docente, que considere as vulnerabilidades e fragilidades, minimizando os fatores que podem favorecer o sofrimento, desde as questões relativas à perda da autonomia, extensa jornada de trabalho, imposições da IES, uso indiscriminado das metodologias ativas, rotatividade de professores, competitividade entre os pares, o conformismo diante das situações e o sofrimento. Por fim, os resultados apresentados contribuíram para a investigação acerca da implantação das metodologias ativas como forma de poder e de sofrimento ainda não declarado e conhecido pelos professores. Verificou-se a necessidade de ampliar a discussão acerca das condições de trabalho docente após a implantação das metodologias ativas como exigência da IES.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino Superior. Docente. Sofrimento. Trabalho.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the effects of the implementation of active methodologies on the processes of teacher subjectivation in a private University Center in the Vale do Aço region. A qualitative / quantitative research was conducted with the engineering course teachers, aiming to know and explore the opinions and representations of the theme investigated, seeking the meaning of the group's speech and actions for understanding / explanation that are beyond what was described by the participants. Faculty received a questionnaire through Google Forms, answered online and anonymously. Then, they were invited, by e-mail, to participate in semi-structured interviews that were analyzed from the theoretical assumptions of the Labor Clinics: Work psychodynamics and psychosociology. Through the questionnaire, interviews, observations, field diary and informal conversations, it was possible to verify the dissatisfaction and suffering of these professionals after the implementation of active methodologies. The analysis of the interviews and the questionnaire pointed to a necessary problematization of the working conditions that permeate the teaching praxis, which considers the vulnerabilities and weaknesses, minimizing the factors that may favor the suffering, since the questions related to the loss of autonomy, long working hours. work, HEI impositions, indiscriminate use of active methodologies, teacher turnover, peer competitiveness, conformity to situations and suffering. Finally, the results presented contributed to the research on the implementation of active methodologies as a form of power and suffering not yet declared and known by teachers. There was a need to broaden the discussion about teaching working conditions after the implementation of active methodologies as a requirement of the HEI.

Keywords: Active methodologies. University education. Professor. Suffering. Job.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Primeira versão da sala de aula ativa/2017	38
FIGURA 2 - Segunda versão da sala de aula ativa/2018	38
FIGURA 3 - Terceira versão da sala de aula ativa/2019	39
FIGURA 4 - Investimentos em equipamentos e mobiliário	39
FIGURA 5 - Investimentos em acessibilidade - 2018.....	39
FIGURA 6 - Arco de Maguerez	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de instituições e de cursos de nível superior existentes no Brasil (1974/2004)	22
Tabela 2- Número de instituições de nível superior existentes no Brasil (2003/2014).....	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de alunos matriculados na IES e nos cursos de Engenharia	37
Gráfico 2 - Número de professores cadastrados nos cursos de engenharia.....	37
Gráfico 3 - Adesão à pesquisa	66
Gráfico 4 - Sexo.....	66
Gráfico 5 - Idade.....	67
Gráfico 6 - Titulação e tempo de formação acadêmica	67
Gráfico 7 - Tempo de trabalho na instituição	68
Gráfico 8 – Tipo de contrato.....	68
Gráfico 9 - Regime de trabalho	70
Gráfico 10 - Renda familiar.....	70
Gráfico 11 - Implicações para o trabalho docente	71
Gráfico 12 - Demandas das atividades	72
Gráfico 13 - Exigências das atividades.....	72
Gráfico 14 - Tempo para realização das atividades.....	73
Gráfico 15 - Divulgação da implantação das metodologias ativas.....	74
Gráfico 16 - Participação voluntária ou involuntária em capacitações	76
Gráfico 17 - Capacitação e segurança para trabalhar com as metodologias ativas	77
Gráfico 18 - Tempo para o preparo das aulas.....	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação de cursos por escola.....	31
QUADRO 2 - Matriz curricular.....	40
QUADRO 3 - Resumo de atividades de capacitação docente.....	76
QUADRO 4 - Caracterização dos trabalhadores entrevistados.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

BM - Banco Mundial

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPC - Conceito Preliminar de Curso

EAD - Educação à Distância

EAD – Educação à Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

GT - Grupo de Trabalho Interministerial

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de ensino superior

IGC - Índice Geral de Cursos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NUADE – Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Educacional

OMC - Organização Mundial do Comércio

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEUT - Sociedade Educacional União e Técnica

SMC - Sociedade Mineira de Cultura

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBEC - União Brasileira de Educação e Cultura

UCMG - Universidade Católica de Minas Gerais

UCMG - Universidade do Trabalho e a Universidade Católica de Minas Gerais

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Breve histórico	19
2.1	A IES: Histórico, caracterização e diretrizes curriculares	30
2.2	Metodologias ativas para aprendizagem: análise crítica.....	41
3	O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: trabalho, subjetividade	48
3.1	Significado e sentidos do trabalho	48
3.2	Trabalho docente: suas características	51
3.3	Trabalho docente: mercado e precarização.....	53
3.4	O trabalho como forma de sofrimento	57
4	CLÍNICAS DO TRABALHO	59
5	METODOLOGIA.....	61
5.1	Análise documental.....	62
5.2	Observação.....	63
5.3	Entrevistas.....	64
5.4	Diário de campo.....	64
5.5	Análise dos dados	65
5.6	Pesquisa de campo	65
6	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	65
6.1	Adesão	66
6.2	Sexo	66
6.3	Idade.....	67
6.4	Titulação e tempo de formação acadêmica.....	67
6.5	Tempo de trabalho na instituição	68
6.6	Regime de trabalho e vínculo com outra instituição.....	68
6.7	Renda familiar.....	70
6.8	As percepções do professor sobre seu trabalho	71
6.9	As demandas das atividades para o docente	71
6.10	Nível de exigências das atividades	72
6.11	Tempo para realização das atividades	73
6.12	Metodologias Ativas e suas implicações	73
6.13	Percepções sobre a implantação das metodologias ativas	74
6.14	Participação em capacitações: voluntária ou involuntária.....	75

6.15	Capacitação e segurança para trabalhar com as metodologias ativas	77
6.16	Tempo de trabalho para o preparo das aulas com metodologias ativas	77
7	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	78
7.1	As percepções sobre as Metodologias ativas	81
7.2	O trabalho e o poder.....	84
7.3	Metodologias ativas: desafios, potencialidades e fragilidades	87
7.4	O trabalho fora da instituição.....	90
7.5	Carga horária e trabalho: produtividade e insuficiência	94
7.5.1	A deficiência da formação continuada	95
7.6	Avaliação de desempenho	98
7.7	Impactos do trabalho.....	101
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
9	REFERÊNCIAS	109
10	ANEXOS	118
10.1	Questionário Google Forms.....	118
10.2	Roteiro de entrevista semiestruturada (Docentes)	119
10.3	Roteiro de entrevista semiestruturada (Coordenadores).....	119

1 INTRODUÇÃO

O contexto atual do ensino superior privado no Brasil é marcado por profundas transformações nos modelos educacionais, massificação do ensino, estratégias de captação de alunos e lucratividade financeira institucional. Essa nova arquitetura de educação está sendo construída a partir do trabalho e força docente, de acordo com as demandas do mercado: educação como comércio, aluno/cliente e modificação nas formas de ensino aprendizagem. Todas essas características do ensino superior no Brasil associam o trabalho do professor ao modelo de “gestão empresarial”, em que a educação é um bem de serviço comercializável.

É fato que o ensino superior ocupa um lugar estratégico nos processos de transformação social; contudo, é preciso analisar e refletir sobre os efeitos desse modelo de gestão e das novas formas de ensino e aprendizagem que podem impactar na subjetividade do professor. Tais alterações levam o trabalho docente a uma nova organização de suas atividades e das demais atribuições que não se reduzem a ‘apenas’ ministrar aulas.

O panorama educacional atual apresenta exigências para as quais o saber-fazer docente, nas instituições de ensino privadas, está sendo constantemente questionado e modificado. A aceleração das transformações educacionais, nas exigências sobre a prática docente, na produção de um ensino de qualidade e no descontentamento do professor com as condições de trabalho, provoca diversas inquietações.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 776/1997 (BRASIL, 1997), que trata das orientações das diretrizes dos cursos de graduação, as IES devem incentivar a formação geral do graduando, estimulando a resolução de problemas, as práticas de estudos independentes em busca da autonomia intelectual e a superação dos desafios profissionais no mercado de trabalho.

Diante do exposto, inúmeras pesquisas não têm poupado esforços para compreender o cenário de transformações de ordem social, cultural e tecnológica em que se inserem as IES, que buscam formas alternativas de aprendizagem que garantam a inovação do ensino e a redução da evasão escolar, conseqüentemente, garantindo sua lucratividade financeira. Recai assim sobre o professor universitário, uma carga de atribuições que, anteriormente, não lhes eram exigidas: melhoria na qualidade do ensino, contribuição para a lucratividade econômica financeira da IES por meio da captação e manutenção de alunos, bem como desenvolvimento de novas funções e habilidades exigidas pela proposta imposta institucionalmente.

Porém, cabe ressaltar que para atender a perspectiva de mercado e as propostas institucionais é necessário por parte do professor uma mudança na organização do seu trabalho, disponibilização do seu tempo de lazer e convivência familiar para realizar as atividades acadêmicas propostas a fim de cumprir as exigências da IES.

O não atendimento às propostas de melhoria e aperfeiçoamento das atividades educativas, a insatisfação e o desconforto para realizar as tarefas estabelecidas incidem veladamente no rompimento do vínculo do contrato de trabalho. Essas questões serão entendidas posteriormente por meio do questionário, entrevistas individuais, observações, anotações no diário de campo e conversas informais no local de trabalho.

A instituição pesquisada tem implantado práticas pedagógicas supostamente inovadoras associadas às novas tecnologias, que propõem a substituição do ensino tradicional pelo inovador, criativo, reflexivo e dialógico, proporcionando assim uma reconfiguração do trabalho docente.

Neste contexto, o estudo propôs uma análise sobre a implantação institucional das Metodologias Ativas (MAs) e seus efeitos nos processos de subjetivação do professor universitário dos cursos de engenharia em um Centro Universitário privado da região do Vale do Aço.

A fim de responder ao objetivo geral, optou-se por uma pesquisa qualitativa/quantitativa, de cunho descritivo. As técnicas utilizadas para a produção primária dos dados foram a aplicação de um questionário por meio do *Google Forms*, respondido de forma on-line e anônima. Em seguida, realizou-se a entrevista semiestruturada e, concomitantemente, foram feitas análises. O diário de campo foi utilizado como complemento à pesquisa, por armazenar informações sobre o cotidiano dos participantes.

Para a análise dos dados, optou-se pela articulação de duas abordagens das Clínicas do Trabalho: A Psicodinâmica do Trabalho e a Psicossociologia. Partindo do pressuposto de que a vida dos professores é mediada, regida e transformada pela instituição, a psicossociologia propõe uma análise do sujeito em seu local de trabalho, no seu cotidiano, inserido em seu grupo e em diversos horizontes sociais: sindical, empresarial, comunitário, organizacional, gestão social, gestão econômica, meio escolar, dentre outros (CARRETEIRO e BARROS, 2011).

A Psicodinâmica, por sua vez, pressupõe o trabalho como constituinte do sujeito e, portanto, central nos processos de subjetivação. Sua análise perpassa pela organização do trabalho e pela compreensão das vivências subjetivas: prazer, sofrimento, processo saúde-doença e os mecanismos de defesa e de mediação do sofrimento (MENDES, 2007).

Estudos sobre novos elementos que impactam o trabalho do professor universitário apresentam-se como necessidade ao campo da Psicologia, uma vez que envolvem a produção de conhecimentos relativos às vivências nas relações de trabalho e que precisam ser analisadas de forma singular. Esses conhecimentos podem investigar resistências individuais e coletivas dos sujeitos, mediante as situações do trabalho, manifestando-se em forma de submissão, sofrimento, adoecimento e alterações psicossociais. Com efeito, todas essas questões perpassam a vida pessoal dos docentes, num contexto em que ele deveria ser agente e construtor do seu fazer, no trabalho.

Esta pesquisa contribuiu para: (1) que a instituição possa refletir se essa organização do trabalho se aplica de forma eficaz aos cursos de engenharia; (2) explicitar os fenômenos psicossociais provocados pela implantação das MAs; (3) analisar as condições de trabalho e possíveis causas de sofrimento; (4) propor novos estudos sobre o assunto, (5) possibilitar aos docentes melhores condições de trabalho a partir dos resultados apresentados.

Explorar os efeitos produzidos pela implantação institucional das MAs nos processos de subjetivação do professor, adquire relevância, uma vez que essa imposição da IES, sem a participação dos docentes, pode interferir na saúde física e mental do professor, por exigir dele ainda mais tempo e elaboração da organização do seu trabalho. Sugere-se a produção de outros estudos mais aprofundados acerca do assunto, uma vez que, na região do Vale do Aço, outras instituições de ensino privadas (presencial e EaD) estão adotando a mesma prática metodológica.

Interrogar o docente sobre as implicações de uma proposta de trabalho solicitada institucionalmente possibilitou compreender como é definida a organização do trabalho, o conjunto de regras constituídas, as relações e vínculos estabelecidos com a instituição, as possibilidades de adoecimento e sofrimento, as transformações provocadas nas atividades do professor e os impactos produzidos em sua vida social/familiar.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Breve histórico

O objetivo deste capítulo consiste em contextualizar alguns períodos históricos do Ensino Superior privado no Brasil e demonstrar como ele vem sofrendo nos últimos anos diversas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciaram a trajetória das instituições privadas, no âmbito institucional: aumento do número de universidades presenciais e de Educação à Distância (EaD), ampliação do número de cursos oferecidos, flexibilidade

curricular, melhoria da qualificação do corpo docente, criação de campanhas de marketing, renovação do portfólio de cursos para atender a demanda social etc.

De acordo com Trindade (2000), é possível identificar quatro períodos distintos em uma retrospectiva sobre as instituições universitárias. O primeiro refere-se ao século XII até o renascimento, período de constituição e implantação do modelo de universidade tradicional, sob a proteção da Igreja, em território europeu. O segundo período iniciou-se no século XV, momento marcado pelas transformações comerciais do capitalismo, Reforma e Contrarreforma. O terceiro período teve seu início a partir do século XVII, ocasião de institucionalização da ciência pela universidade e busca de novos modelos. O quarto período, século XIX, desdobra-se até os dias atuais com a implantação de uma universidade moderna.

A partir dessa periodização, observa-se que os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, influenciaram de uma forma ou de outra os rumos das universidades. A história do ensino superior brasileiro não é diferente, como será visto a seguir.

As primeiras instituições de ensino superior foram criadas e nomeadas em 1808 e as primeiras universidades se iniciaram no final da década de 20, no século XX. O Brasil não possuiu instituições de ensino superior durante todo o período colonial, uma vez que “Portugal pretendia impedir que os Estados universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas” (CUNHA, 2007, p. 152).

O ensino superior somente se iniciou com a transferência da sede do Império Português para o Brasil sendo fundadas três escolas de educação superior, uma na Bahia e duas no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar alguns profissionais importantes nas áreas de direito, engenharia e medicina para os Estados e atender às necessidades da elite local (CUNHA, 2007).

O ensino formal esteve sob a responsabilidade dos jesuítas desde a cristianização dos indígenas até a formação do clero, nos colégios reais. A história do ensino superior no Brasil teve início após a invasão napoleônica, quando a Corte foi obrigada a se transferir para a Colônia. A Coroa manteve o monopólio do ensino superior não permitindo que a Igreja implantasse estabelecimentos católicos (CUNHA, 2007).

Até o final do Primeiro Reinado Portugal exerceu uma política de controle sobre as iniciativas de independência cultural e na formação das elites, assim sendo, nos períodos colonial e monárquico todas as tentativas de criação de universidades não foram bem-sucedidas (FÁVERO, 2000).

Em decorrência da promulgação de vários dispositivos legais, no período entre 1889 até a revolução de 1930 o ensino superior sofreu diversas alterações. “Seu início coincide com a

influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891” (CUNHA, 1980, p. 132).

Tal orientação é ainda mais acentuada com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que instituiu também o ensino livre. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres (MICHELOTTO, 2006, p. 78).

O regimento da Universidade do Rio de Janeiro foi aprovado pelo Decreto nº 14.572, de 23 de dezembro de 1920. O objetivo da Universidade ficou assim determinado:

“estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral e aperfeiçoar os métodos de ensino” (Art. 1º). Simplificada e modesta como se vê é a estrutura da primeira universidade oficial brasileira, resultou do agrupamento ou justaposição de três faculdades existentes. Com isso, inicia-se, no país, o regime universitário de características muito acanhadas, se é que existia regime universitário na organização da proposta (NAGLE, 1974, p. 98).

Após a criação da primeira Universidade, o Governo Federal baixou o Decreto nº 5.616, em que os Estados teriam autonomia para criar universidades estaduais, desde que estivessem totalmente sujeitas aos moldes das universidades federais (CUNHA, 2007).

Com o fim da Primeira República em 1930, o governo do presidente Getúlio Vargas promoveu a reforma educacional, definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer às instituições que viessem a ser criadas sem, no entanto, indicar qualquer ressalva para a iniciativa privada. As questões relacionadas ao sistema educacional superior passaram a ser centralizadas por parte do governo.

Nas décadas de 50 e 70 multiplicaram-se as universidades estaduais, municipais e particulares. Essa expansão se deu devido à modernização econômica do país, que passou a exigir profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho. “*O ensino superior pago, em período noturno, brotou por toda parte*” (SOUZA, 2001, p. 17).

Entre 1970 e 2004 o número de instituições públicas de ensino superior estagnou, enquanto o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos, conforme a Tabela 1:

Tabela 1- Número de instituições e de cursos de nível superior existentes no Brasil (1974/2004)

Ano	Instituições públicas	Instituições privadas	Cursos
1970	184	435	2.221
1975	215	645	3.497
1980	200	682	4.394
1985	233	626	3.923
1990	222	696	4.712
1995	210	684	6.252
2000	122	1.004	10.583
2001	1183	966	12.155
2002	195	1.442	14.399
2003	207	1.652	-
2004	219	1.801	-
Variação % 1770/04	19,0	314,0	-

Fonte: IBGE (2003) e INEP (www.inep.gov.br)

Nota: As instituições são universidades integradas, centros universitários e estabelecimentos isolados federais, municipais e privados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi votada em 1961 e teve como objetivo preservar o sistema educacional vigente, estabelecendo mecanismos de controle e expansão do ensino superior, atendendo os setores privatistas e conservadores.

Diferentemente da reforma educacional de 1931, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, não mais insistia em que o sistema de ensino superior deveria organizar-se, preferencialmente, em instituições universitárias. Em seu título X, cap., art. 67, dispunha que o ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (SAMPAIO, 2000, p.55).

Os intelectuais e estudantes que defendiam a autonomia do sistema de ensino não foram atendidos na proposta da LDB. A reforma universitária desenvolveu-se no centro do movimento estudantil, entretanto, foi apenas às vésperas do golpe militar de 1964, quando passou a integrar as “reformas de bases”, que um grupo significativo de professores assumiu o projeto.

A reforma universitária era definida como necessária para neutralizar o poder das “cúpulas dirigentes da universidade”, pois, elas estariam comprometidas com a “estrutura colonial e alienada em fase de superação”. O primeiro passo da reforma seria, então, a conquista da autonomia da universidade diante do governo, de modo que a instituição tivesse liberdade para elaborar seus orçamentos, recebendo recursos sem destinação específica; eleger internamente os dirigentes, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos: competência para elaborar e alterar seus estatutos, dentro de princípios gerais fixados pelo governo; liberdade para criar ou suprimir matérias, mantendo as ‘definidoras do curso’: liberdade para modificar currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino, modificar sistemas de ingresso e aprovação (CUNHA, 2003, p. 176).

O Regime Militar em 1964 foi um período marcado pela reorganização dos movimentos estudantis e resistência ao golpe militar. Nas universidades, surgiram as grandes

paradas de repúdio ao regime. Em decorrência desses movimentos, durante uma década, houve uma vigilância severa sobre as universidades, consideradas focos de conflito e resistência. Em um momento autoritário, o governo promoveu intensa reforma no ensino superior, partindo dos movimentos estudantis e das reivindicações de alunos e professores acerca das imposições do Regime Militar. No entanto, a reforma não flexibilizou os currículos, que eram rigidamente definidos pelo Ministério da Educação.

O ano de 1968 foi marcado no Brasil pelas mudanças sociais, políticas, culturais e pelo aniquilamento do movimento estudantil pelo governo militar. Durante uma década recaiu sobre as universidades severa vigilância por serem consideradas focos de resistência e conflito.

Reconhecendo a necessidade de algumas mudanças, o governo militar promoveu uma intensa reforma no ensino superior, reformulou e modernizou o sistema de ensino no Brasil. A reforma contemplou basicamente as seguintes mudanças: fim da cátedra; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; estabelecimento da organização do currículo em duas etapas – básico e profissionalizante; alteração do vestibular; garantia da representação discente e docente; integração de escolas e institutos no padrão universitário e institucionalização da pesquisa (SAMPAIO, 2000).

A ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq: foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime do tempo integral para docentes. Apesar da proposta, a reforma foi incompleta; não houve verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se deu simplesmente através da multiplicação da matrícula nos mesmos cursos tradicionais. A reforma tentou organizar todo o sistema federal em universidades e promover a pesquisa, o que ia de encontro das reivindicações dos estudantes e constava o ideário modernizador desde 1931 (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5-6).

Com as novas oportunidades de trabalho e o crescimento das camadas médias, o ensino superior também cresceu. A prosperidade econômica do período e a ascensão social aumentaram a demanda pelo ensino superior, possibilitando o crescimento das instituições tanto privadas quanto públicas.

O ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime em 1965, até o final da década de 1970. Em cerca de 20 anos o número de matrículas no ensino superior passou de 95.961 (1960) para 134.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram a maior taxa de crescimento (DURHAM, 2003, p.208).

A expansão dos anos 70 teve fim na década de 80, período de crise econômica, retração da produção industrial, declínio da repressão e de transição política, que teve como ápice a

Constituição de 1988 e, posteriormente, a eleição direta para presidente. A estagnação no ensino superior atingiu tanto os setores públicos quanto os privados; sendo o privado, o setor mais atingido. A fim de atender ao público trabalhador, constatou-se uma expansão dos cursos noturnos, em virtude da impossibilidade de frequentar os cursos diurnos.

Em 1986, 76,5% das matrículas que do ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com percentual de apenas 16% das matrículas. Começa uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocadas principalmente, pela escassez de candidatos, no que as universidades e os grandes estabelecimentos levam vantagem em relação às faculdades menores. O setor privado amplia o tamanho de seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, no intuito de fugir ao controle do Conselho Federal de Educação-CFE (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A partir da década de 90, o Brasil passou por um grande processo regressivo no que diz respeito aos direitos sociais conquistados e declarados na Constituição Federal de 1988, quando o desmonte do Estado ocorreu por meio de reformas fiscalizadas e monitoradas pelo Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO). (PEREIRA, 2007).

Ainda na década de 90, com os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), teve início no Brasil um projeto que direcionava o país a um caminho para o desenvolvimento econômico, partindo da sua inserção no mercado internacional e da liberação econômica. Para a educação, esses governos constituíram um programa que, a partir das noções de equidade, eficácia e competitividade, buscou adequar o ensino superior aos desafios da economia globalizada.

Segundo Lima (2007), o Governo Collor de Melo e o Governo Itamar Franco elaboraram um conjunto de alterações na política de educação superior, pautada no projeto de formação de recursos humanos demandados por um mercado competitivo, que forjava a inserção do Brasil na globalização econômica e na sociedade da informação.

O período de 1995 a 2000 retrata mudanças significativas na educação, liderado pelo octênio do presidente da época, Fernando Henrique Cardoso (FHC), sociólogo e professor universitário. Neste período as principais ações voltadas para o ensino superior foram: regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996), aprovação do novo Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172 (Brasil, 2001), além da implantação de sistemas de estatísticas educacionais eficientes, definidos a partir das reformas

neoliberais, que envolveram também processos de privatização e a lógica do novo gerencialismo.

Durante o mandato do FHC, foi criado o Conselho Nacional da Educação, que possibilitou maiores responsabilidades ao setor privado para a expansão da educação superior. Conferiu-se, ainda, maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino; foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos das instituições do setor privado, o que favoreceu a ampliação da iniciativa privada.

Em 1999, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Medida Provisória nº. 1827, de 27 de maio de 1999, remodelou o crédito educativo, dando origem ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Esse programa foi criado para atender, exclusivamente, aos alunos dos cursos superiores não gratuitos e constituir-se na única forma de participação da União no processo de financiamento do ensino privado.

Ao mesmo tempo, o ensino à distância foi se tornando cada vez mais frequente no Brasil e essa modalidade passou a ser considerada eficiente, economicamente acessível e favorável a uma democratização do acesso ao ensino superior. Essa foi uma das bandeiras mais divulgadas na gestão de Paulo Renato de Souza, ministro da educação durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

A regulamentação da LDB, o Decreto nº 2.306 (BRASIL, 1997) teve como objetivo legislar as mantenedoras. Para o setor privado isso representou a perda da autonomia. Exigiu-se das instituições de ensino superior a articulação entre pesquisa e ensino e comprovada a produtividade, qualificação do corpo docente, introdução de controle de qualidade, através das avaliações das IES, nomeado como provão – Exame Nacional dos Cursos, que tinha como objetivo avaliar as instituições por meio da média dos alunos.

Além disso, as IES deveriam passar a ser classificadas como entidades mantenedoras de instituições com ou sem fins lucrativos. Isso representava instituir uma lógica mercadológica e capitalista, transformando a educação superior em um comércio. Surgem nesse contexto as universidades mercantis, com fins lucrativos e voltadas para o ensino de massa.

No octênio de Fernando Henrique Cardoso, algumas ações foram fragmentadas e voltadas para o ensino superior com o objetivo de regular os mecanismos de avaliação: instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implantado em 1998, que posteriormente tornou-se obrigatório, como substituto ao vestibular criado em 1911. O ENEM tornou-se, nesse contexto, o principal mecanismo de seleção.

Desde logo, as instituições privadas incorporaram o resultado do ENEM como parte ou como toda a indicação de desempenho para selecionar os candidatos, mas as instituições públicas resistiram a ele. Com o tempo, e por efeito das pressões do ministério, mesmo as grandes universidades públicas incorporaram o resultado do ENEM para substituir a primeira fase do processo seletivo ou para integrá-la, valendo um certo número relativo de pontos. O efeito disso foi que a procura pelo ENEM aumentou, desde sua implantação em 1998, o que induziu um efeito na demanda, que acabou por gerar maior aceitação pelas instituições de ensino superior. O ENEM torna-se, assim, um exame de saída do ensino médio, mas, ao mesmo tempo, um exame de entrada no ensino superior (CUNHA, 2003, p. 45).

Outra medida refere-se à ampliação do poder docente na gestão universitária, a Lei nº 9.192/ 95 (BRASIL, 1995) a partir do projeto do MEC, modificou a escolha dos dirigentes (reitores) nas universidades federais. Aumentou a participação dos docentes para mínimo de 70% nos órgãos colegiados a contragosto de discentes e técnico-administrativos.

Os candidatos a reitor e a diretor de unidade deveriam portar o título de doutor ou pertencer aos níveis de professor titular ou adjunto. Por outro lado, as universidades estaduais ou municipais poderiam escolher seus dirigentes conforme determinações dos respectivos sistemas de ensino. Nas universidades privadas, os dirigentes eram escolhidos de acordo com seus estatutos (CUNHA, 2003).

Nesse mesmo período o Banco Mundial (BM) lançou o documento Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: A educação na América Latina e Caribe. Esse documento reforçava a ideia de que a educação era uma estratégia de “alívio à pobreza”, articulado coma ampliação do setor privado nesse nível de ensino. Suas propostas para a educação superior era estímulo à privatização e mercantilização do ensino, a fim de democratizar o setor (LIMA, 2007, p.88).

Trata-se na verdade de um compartilhamento da concepção de educação com ensino terciário e não como uma imposição dos organismos internacionais ou subordinação do Brasil (LIMA, 2007, p.92). O então presidente Fernando Henrique Cardoso defendia a ideia de que o país deveria se preparar para a inserção da economia no processo de globalização. Essas diretrizes políticas objetivaram caracterizar a educação superior como um serviço público não estatal, o Estado sai do papel de financiador para regulador e incentivador da competitividade entre as instituições; incentivador de fontes alternativas de financiamento; parcerias político-privadas; incentivo ao ensino à distância; formação em atendimento ao mercado de trabalho.

Nesse cenário, as universidades passaram a ser vistas pela lente utilitária do seu serviço, formação profissional ou produção da ciência e tecnologia, transformando sua finalidade e relevância social (FERREIRA, 2012). Portanto, o neoliberalismo aborda a educação no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento.

O período de 2003 a 2010 corresponde à vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), governado por Luiz Inácio Lula da Silva, que se apresentou como um governo popular democrático. As primeiras iniciativas do governo foi instituir o Grupo de Trabalho Interministerial – GT, encarregado de verificar, analisar a situação e apresentar um plano de ação, com vistas à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de ensino superior – IFES (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). No período de 2003 a 2014, as instituições privadas continuaram a crescer significativamente em relação às instituições públicas, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2- Número de instituições de nível superior existentes no Brasil (2003/2014)

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	a
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	a
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	a
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	a
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	a
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	a
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	a
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	a
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	a
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	a
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	a
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	a

Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

Destaca-se nesse governo a expansão das políticas sociais que impactaram especialmente as transferências governamentais de renda e a valorização do salário-mínimo, bem como o aumento dos financiamentos para a educação superior.

Os debates foram intensos e o resultado do relatório apresentou um diagnóstico do ensino superior na última década: desarticulação do setor público brasileiro. As universidades federais não foram poupadas, no que se refere a recursos humanos, manutenção e investimentos.

Em contraponto, o setor privado experimentou uma expansão recorde, porém ameaçada pela inadimplência e irregularidades nos diplomas emitidos (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Dois seminários: “Universidade: Por que e como reformar” e o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para o ensino superior” contribuíram para que os trabalhos do GT apontassem para um conjunto de ações emergenciais em relação à situação das

universidades federais, pela implantação da autonomia das IFES e implantação da Reforma Universitária brasileira. Percebe-se que, em se tratando de reforma universitária, alguns aspectos se fizeram presentes: democratização, autonomia acadêmica e financeira, acesso, regulação, estrutura e organização.

A reforma da educação superior nesse governo foi orientada por meio de promulgação de Leis e Decretos que romperam com as políticas estabelecidas no governo FHC: o Estado teve como prioridade o seu papel de regulador e avaliador; aproximação entre conhecimento e mercado, bem como universidade e setor privado, subordinando a pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo privado; contratação de parceria Público-Privada no âmbito da administração pública, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; regulamentação das fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior; normatização da educação à distância; instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e finalmente a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Esse programa representou uma tentativa diferenciada do governo Lula em relação ao governo FHC, ressignificando tanto a expansão quanto a ampliação desse nível de educação (FERREIRA, 2012).

Além do PROUNI, o governo Lula ainda investiu em três outros programas: Expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além da reestruturação do crédito estudantil, o FIES (FERREIRA, 2012).

Durante esse governo foram criadas 14 universidades federais e mais de duas centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892/2008. O PROUNI disponibilizou mais de 700 mil vagas nas universidades privadas para jovens das classes populares. Além disso, o governo adotou algumas medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem mudanças físicas, pedagógicas e acadêmicas.

Essa expansão contou com o apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como objetivo principal ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. Ela teve início em 2003. Entretanto, a tão sonhada democratização idealizada pelo governo petista dependia cada vez mais da iniciativa privada e menos dos investimentos públicos (FERREIRA, 2016).

Durante o período de 2003 a 2010, a educação superior no Brasil recebe por parte do governo Lula investimentos em programas sociais e reestruturação do crédito estudantil, FIES, o que conseqüentemente culminou na ampliação do acesso às universidades, sem, no entanto,

modificar a má qualidade dos processos educativos, ou seja, não houve alterações significativas no cenário educacional.

Em 2011, Dilma Roussef assumiu a Presidência da República, reafirmando a continuidade da expansão da educação superior do governo Lula, por meio de políticas assistencialistas. Construiu 4 novas universidades federais, 47 novos *campi universitários* e 208 IFs. Verifica-se, nesse governo, um ciclo de expansão e a discussão de um novo modelo para as universidades, por meio da criação do consórcio das universidades federais do sul-sudeste mineiro.

Um dos grandes investimentos do governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011). Seu objetivo era ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. As instituições privadas com fins lucrativos aderiram ao programa, como forma de obter recursos governamentais e possibilitar aos alunos do PRONATEC o acesso e ingresso no Ensino Superior. O programa Ciência sem Fronteiras foi implantado em 2011, com o objetivo de estimular a mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes por meio de concessão de bolsas em universidades estrangeiras.

A expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois Governos Lula e ampliadas no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e seus respectivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariado da educação superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do Ensino a Distância (EAD) como via para a democratização do acesso à educação, dentre outros mecanismos (MANCEBO; JÚNIOR, 2012, p.169).

No governo Dilma Roussef as propostas do governo Lula como PROUNI e FIES foram ampliadas, com o objetivo de suprir a demanda educacional, sem, no entanto, se preocupar com a qualidade do ensino (MANCEBO; JUNIOR, 2012). Em 2015, uma mudança governamental significativa afeta as instituições privadas de ensino, os estudantes que obtivessem resultado inferior a 450 pontos e nota zero no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não poderiam participar do FIES.

Essa ação desestabilizou o mercado das instituições privadas com fins lucrativos, que buscaram se ajustar por meio de financiamentos próprios e reestruturação financeira: quadro de docentes e colaboradores administrativos.

Associados às medidas governamentais, chegam ao país grandes grupos educacionais, fazendo surgir um modelo de empresa educacional, subordinada a interesses financeiros. São

instituições com programas e cursos diferentes e incluem vários níveis de ensino, e o objetivo dessas instituições é ampliar a lucratividade de empreendimento pela captação da demanda disponível, governando dessa forma o mercado educacional. A existência de marcas já reconhecidas pelo mercado local e o patrimônio acumulado pelas instituições nacionais ao longo de anos, inclusive o imobiliário, também atraíram os gigantes internacionais (FERREIRA, 2016).

No contexto atual, para se discutir o Ensino Superior no Brasil faz-se necessário pensar sobre a diversificação das instituições que são classificadas pelo Ministério da Educação como públicas (federais, estaduais e municipais), mantidas e administradas pelo poder público e as privadas, que são administradas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado ou pessoas físicas. As instituições privadas são divididas em: comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares com fins lucrativos.

As comunitárias são constituídas por grupos de pessoas físicas, ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluem na mantenedora representantes da comunidade. As confessionais atendem a alguma orientação confessional e ideológica específica, e, estão ligadas à uma congregação de ordem religiosa.

As instituições particulares com fins lucrativos são fundadas por proprietários ou mantenedores que, em sua maioria, não são oriundos do meio educacional, mas, ao contrário, tem em suas origens e formação o campo empresarial ou político. As instituições filantrópicas são instituições de educação ou de assistência social, que prestam os serviços para os quais foram constituídas, complementando as atividades do Estado, sem qualquer tipo de remuneração, ou seja, seus resultados positivos são reinvestidos nas próprias instituições, não havendo distribuição de lucro (SOARES, 2002).

2.1 A IES: Histórico, caracterização e diretrizes curriculares

A IES pesquisada é mantida por uma instituição confessional de direito privado e de caráter assistencial, educacional, filantrópico e sem fins lucrativos. Sua mantenedora atual foi fundada em 08 de agosto de 1972 na cidade de Brasília, Distrito Federal.

Foi criada em 1969 pela Congregação Padres do Trabalho, com o objetivo estatutário de desenvolver educação, assistência social e sociedade cooperativa, ou seja, nasceu de uma proposta humanística de educação e aprimoramento profissional, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural do Leste de Minas.

O primeiro curso superior criado na instituição e na região do Vale do Aço foi a Licenciatura Polivalente em Letras, Estudos Sociais e Ciências, implantado por meio de uma parceria entre a Associação Universidade do Trabalho e a Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), atualmente PUC-MG. Em 1976, a mantenedora da instituição doou seu patrimônio à Sociedade Mineira de Cultura (SMC), até então mantenedora da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG). Em 1983, a UCMG passou a denominar-se Universidade Católica de Minas Gerais e a mantida passou a denominar-se PUC-MG, campus Vale do Aço. Em 1990, a PUC-MG encerrou suas atividades no Vale do Aço e devolveu o patrimônio à Sociedade Educacional União e Técnica (SEUT). Em 1995, a SEUT criou uma Fundação como mecanismo de apoio a todo organismo educacional.

No ano de 2000, foi credenciada como Centro Universitário e recebeu seu nome atual. Em 2003 iniciaram-se as atividades em outro campus, onde se abrigaram os cursos da área da saúde. Em 2004, a CAPES aprovou o curso de Mestrado Industrial e a IES passou a ser a primeira instituição a oferecer o curso de Mestrado na região do Vale do Aço. A primeira defesa de dissertação foi realizada em 2006. Atualmente a escola não oferta pós-graduações *Stricto Sensu* por questões de lucratividade financeira e baixo número de alunos ingressantes.

Em 2005, foi incorporada por outra mantenedora, a União Brasiliense de Educação e Cultura (UBEC), e recredenciada para mais cinco anos de funcionamento. Atualmente faz parte de uma rede de instituições de Ensino Superior e Colégios no Centro-oeste, Norte, Nordeste e Sudeste. Em 2011, mudou sua marca com o objetivo de alinhar-se ainda mais às instituições-irmãs. Em 2018, foi recredenciada como Centro Universitário por mais 10 anos. Atualmente a IES possui em seu portfólio de 28 cursos de graduação, subdivididos em três escolas: Escola de Ciências Sociais Aplicadas, Escola Politécnica e Escola de Educação e Saúde, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 - Relação de cursos por escola

Escola de Ciências Sociais Aplicadas	Escola Politécnica	Escola de Educação e Saúde
Administração	Arquitetura e Urbanismo	Ciências Biológicas
Ciências Contábeis	Engenharia Ambiental e Sanitária	Educação Física
Direito	Engenharia Civil	Enfermagem
Jornalismo	Engenharia Elétrica	Estética e Cosmética
Publicidade e Propaganda	Engenharia de Produção	Fisioterapia
Cinema e Audiovisual ¹	Engenharia Química	Medicina Veterinária
	Engenharia Metalúrgica	Odontologia
	Engenharia Mecânica	Pedagogia
	Jogos Digitais	Psicologia
	Sistemas de Informação	

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponibilizados no site institucional. Disponível em: <www.unileste.edu.br/graduacao>. Acesso em: 08 ago. 2019.

¹ Os cursos de Cinema Audiovisual, Estética e Cosmética e Jogos Digitais, estão disponíveis no portfólio desde o 2/2018, entretanto, por falta de alunos, não foi possível a abertura de turmas.

Oferta também 02 opções de cursos *Lato Sensu* (especialização na área de Engenharia) cursos de atualização profissional nas modalidades Educação a Distância - EaD. Os cursos são ofertados em dois *campi* diferentes na região do Vale do Aço.

A missão da IES pesquisada é “promover a formação contínua de cidadãos por meio da educação superior, pautada nos valores cristãos, éticos, solidários e na ação social, na diversidade cultural na responsabilidade ambiental e na lucratividade institucional”. Em 2022, pretende tornar-se o melhor Centro Universitário de Minas Gerais, com base nos indicadores do MEC, organização curricular e utilização de MAs.

No ano de 2012 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, um plano de ação que teve como objetivo subsidiar a reformulação do projeto institucional de formação de estudantes, por meio do estabelecimento de diretrizes curriculares institucionais.

Entretanto, as rápidas transformações nas formas de viver, no acesso aos bens e às novas formas de consumo, nos avanços da tecnologia e na globalização dos mercados estão exigindo mais competências, habilidades e atitudes dos profissionais que se inserem em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e mutante. Em função dessas demandas, a instituição compreende a necessidade emergente de privilegiar, na formação de estudantes, ações que tenham como foco a aprendizagem significativa, reconhecendo a capacidade dos estudantes de se posicionarem de maneira crítica e criativa nas diferentes atividades da ação educativa (Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação, 2015, p. 4).

A elaboração para um projeto de formação justificou-se pelos vários períodos de mudança que a IES passou:

No período de 2000 a 2008, quando da sua constituição como Centro Universitário, ocorreu uma significativa expansão de sua área de atuação e de sua estrutura física, promovendo um crescimento da base de alunos e da oferta de cursos. Porém, esse crescimento provocou um grande gargalo na relação de formandos e ingressantes a partir de 2008, o que gerou, nos anos seguintes até 2010, a queda do número total de estudantes matriculados e, conseqüentemente, a diminuição da receita. A percepção deste cenário, aliada à necessidade de uma revisão de processos acadêmicos e administrativos, provocou o processo de elaboração coletiva do planejamento estratégico em 2006, para o período de vigência 2007 a 2010, e sua revisão posterior para o período (2011-2014). (Diretrizes curriculares para os cursos de graduação 2015, p. 5).

O projeto pautou-se no o art.43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que preconiza algumas finalidades da educação de nível superior:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

Encontrou amparo também no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 776 (BRASIL, 1997), que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, ressaltando que o ensino nesse nível precisa abandonar as características de transmissores de conhecimentos e informações, devendo orientar-se para a oferta de uma formação básica sólida, em que o graduado possa enfrentar os desafios das transformações da sociedade, mercado de trabalho e condições de exercício profissional, além de promover formas de aprendizagem que contribuam para a redução da evasão e o fortalecimento de programas de iniciação científica que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades criativas e análise crítica, além de valores orientados para a cidadania.

Nesse cenário, a IES pesquisada inicia uma discussão com os membros do NDE e coordenadores de curso acerca dos métodos utilizados pelos educadores para oferecer uma sólida formação básica e preparar o futuro graduado para enfrentar o mercado de trabalho, conforme as orientações do CNE 776/97. A partir daí, iniciou-se o processo de mudança na instituição, dividido em períodos.

O primeiro período (2006, para os anos de 2007 a 2010), o planejamento estratégico definiu, dentre outras, três áreas prioritárias: a) lucratividade econômica; b) reestruturação acadêmica e c) comunicação e marketing. Portanto, as ações planejadas e desenvolvidas objetivavam o cumprimento de metas que atendessem as três áreas. A reestruturação acadêmica foi implantada em 2008, por meio de uma reforma curricular, que buscava a lucratividade dos cursos. Dessa forma, os currículos de todos os cursos foram revisados, com foco principal no núcleo das disciplinas, definido do seguinte modo: a) Núcleo de disciplinas institucionais; b) Núcleo de disciplinas comuns a todos os cursos; c) Núcleo de disciplinas comuns a cursos de uma mesma área; e d) Núcleo de disciplinas específicas dos cursos.

Participaram da reforma curricular os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e coordenadores de curso, ficando de fora os demais docentes da instituição. Em caráter emergencial, somente alguns professores membros de conselhos de cursos contribuíram nesse processo. Os principais responsáveis pela reelaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos foram os coordenadores. No segundo período do planejamento estratégico, as ações prioritárias foram: lucratividade-econômica financeira, comunicação/marketing, abrangência de atuação, gestão e qualidade do ensino.

Com relação à qualidade do ensino, a prioridade foi dada à visibilidade da qualidade da aprendizagem, mediante a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e dos índices avaliativos: Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Cursos (IGC), Enade e a divulgação dos índices de qualidade. Portanto, esse plano de ação referente ao ano de 2012, priorizou a avaliação dos currículos e sua reformulação para o ano de 2014 e pautou-se no entendimento de currículo conforme a concepção presente nas Diretrizes Curriculares (2015):

[...] a organização curricular dos cursos volta-se para a dimensão complexa do trabalho intelectual, fundamentando-se na prática investigativa e na descoberta. [...] deve articular o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, de forma a direcionar o curso superior à interação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos, com o propósito permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional. [...] e ainda, [...] o currículo é concebido como espaço de formação plural, dinâmico e multicultural. Deve fundamentar-se em referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos, e em consonância com o perfil do egresso. É um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e aprender num determinado tempo e contexto (Diretrizes Curriculares, 2015, p. 13-21).

Assim, para o desenvolvimento das metas e das ações propostas, alguns referenciais de qualidade foram definidos: Melhoria dos indicadores externos; Manutenção do reconhecimento da marca; Formação anunciada e ofertada; Retenção e combate à evasão; Comprometimento do aluno; Formação permanente para professores; Efetividade do trabalho docente e Monitoramento e avaliação permanente da atividade fim.

A partir dos indicadores internos e do nivelamento de concepções sobre currículo e sobre as bases sustentadoras de um projeto de formação que atenda à missão institucional e às expectativas da comunidade acadêmica, a avaliação de currículo foi pensada de forma a contemplar a participação de docentes, de estudantes e de gestores acadêmicos sob a ótica de uma gestão compartilhada e de que a educação acontece, principalmente, por meio das interações sociais (Diretrizes Curriculares, 2015).

A reforma curricular teve início com a constituição de uma comissão, formada pela Pró-reitoria Acadêmica e cinco docentes do curso de Pedagogia. A partir do Relatório Semestral

de Autoavaliação Institucional do 1º semestre de 2010, foi produzido por esse grupo um documento analítico dos resultados da avaliação sobre o Currículo.

Após a construção desse documento, os resultados foram discutidos junto à Pró-Reitoria Acadêmica, o que culminou na formulação de uma agenda de trabalhos para os Núcleos de Desenvolvimento Estruturantes²: produção de um roteiro para trabalhos com indicação de leituras sobre o tema ‘Currículo’, seminários, palestras e, por fim, um encontro com representantes das áreas da Educação e Saúde, Politécnica e Ciências Sociais e Aplicadas para apresentação dos resultados das atividades solicitadas pela Pró-reitoria acadêmica com a indicação de pontos a serem considerados na construção do novo currículo.

Ressalta-se que a participação plena dos docentes na agenda das atividades propostas pela pró-reitoria acadêmica se deu apenas nas palestras proferidas por palestrantes externos. Paralelamente a esses encontros, a reitoria realizou o Programa de formação de gestores, com o objetivo de discutir o papel do gestor acadêmico no desenvolvimento do projeto institucional de formação, tendo como eixo norteador a análise da prática. As novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação foram aprovadas por meio da resolução Consepe nº 237/2015 e entrariam em vigor no primeiro semestre de 2016.

Tal proposta curricular altera a carga horária da aula, propõe a inserção de atividades integradoras³ e 20% da carga horária total será de atividades na modalidade semipresencial. Além disso, prevê preleção e aulas expositivas⁴. O Art. 21, Parágrafo Único das diretrizes, esclarece que “os cursos deverão criar mecanismos que permitam a participação dos demais docentes, de estudantes, de egressos e de profissionais da área no processo de reformulação do currículo”. De acordo com as entrevistas, conversas informais com vários alunos e professores, isso não aconteceu.

² O processo de construção dos novos PPC’s se deu a partir de discussões com os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos, apoiados pelos órgãos de assessoria acadêmica e administrativa. O Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Educacional – Nuade, acompanhou e assessorou a construção dos novos currículos, indicando os aspectos essenciais a serem contemplados nos PPC’s, que foram definidos a partir dos novos instrumentos de avaliação do INEP e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia - Resolução CNE/CES 11 de março de 2002, além das Diretrizes Acadêmicas do Unileste - Resolução CONSEPE nº 278/11/05/2017. Também, realizou a revisão dos documentos, orientando sobre as adequações necessárias. Já a equipe de Assessoria de Planejamento e Gestão, órgão de assessoria administrativa, vinculado à Reitoria, prestou apoio aos coordenadores na composição das matrizes curriculares com vistas a verificar a viabilidade financeira.

³ As atividades integradoras articulam os componentes curriculares previstos em cada período e compõem o trabalho efetivo do discente. A partir do segundo semestre de 2019, essas atividades substituirão o trabalho de conclusão de curso (TCC).

⁴ Nas capacitações propostas pela IES, as aulas expositivas foram questionadas em função da sua eficácia em um currículo de 4 aulas diárias de um mesmo conteúdo. As orientações dadas aos professores é que a aula apresente um formato ativo de aprendizagem, professor mediador e aluno ativo.

O Art. 22 sugere a falta de autonomia dos coordenadores de cursos e demais envolvidos no processo de reestruturação curricular: “todo o processo de reformulação dos currículos será orientado e acompanhado pela Pró-Reitoria acadêmica”. Ainda de acordo com o documento, os currículos seriam organizados de forma flexível, considerando as especificidades dos estudantes, da sociedade e da formação profissional e humana.

Entretanto, após o acesso aos currículos dos cursos de engenharia, verificou-se que a flexibilidade e alterações desde a resolução Consepe nº 237/2015 privilegiavam o ingresso dos alunos, sendo construídas diversas matrizes curriculares. Os componentes curriculares foram agrupados por três eixos: formação geral, formação básica e formação específica; cada disciplina teria carga horária de 80 horas e seria desenvolvida em encontros de 04 aulas diárias para as disciplinas presenciais. É importante ressaltar que a carga horária das disciplinas impactou diretamente na organização do trabalho do professor, pois ele permanece em sala de aula com a mesma turma, no período de 19h às 22h35min.

Buscando melhoria nos processos acadêmicos, ingresso e permanência do aluno na instituição e mudanças curriculares, a IES passou a questionar o saber-fazer docente. Ela começou a exigir cada vez mais a qualificação dos professores, a busca por competências diversas e constante atualização profissional em práticas pedagógicas inovadoras, que pudessem garantir a qualidade, ascensão do ensino e a permanência do aluno na instituição.

Há mais de 10 anos atuo como pedagoga e a prática profissional permitiu-me a observação das transformações apontadas e os desafios constantes do professor em responder às expectativas mercadológicas e sociais incididas sobre eles. Desde o ano de 2015, desenvolvo atividades pedagógicas e tive participação no Núcleo de Formação Docente onde a pesquisa foi realizada.

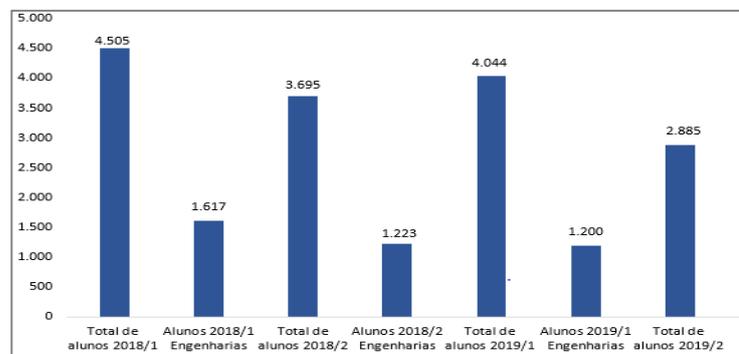
As atividades desenvolvidas pelo Núcleo permitiram-me observar como as MAs foram implantadas, bem como seus impactos na organização do trabalho docente. Esse núcleo, orientado pela pró-reitoria acadêmica, assumiu, em 2015, a tarefa de capacitar os professores de todos os cursos da IES a utilizarem as metodologias ativas. Sua função é assessorar os professores na aplicação das MAs, elaborar cursos de formação continuada, fomentar discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem, promover palestras e oficinas pedagógicas, entre outras atividades, buscando atender a nova perspectiva de mercado e as propostas institucionais.

Inicialmente essa proposta provocou mal-estar e desconforto entre os professores. Destaca-se, nesse contexto, os docentes dos cursos de engenharia, principalmente os que ministram disciplinas práticas e específicas. Para esses professores, as MAs não poderiam ser

aplicadas em todas as disciplinas, dada a incompatibilidade de alguns de seus assuntos e as características das MAs, principalmente nas disciplinas de cunho laboratorial/prático alunos em sala de aula.

Com relação ao número de alunos, atualmente a IES conta com 4.044 discentes matriculados nos cursos de graduação, 1200, nos cursos de engenharia. Desde o ano de 2018, o número de total de alunos matriculados e o número de matrículas no curso engenharia vêm diminuindo. Entretanto, em 2019/2, houve uma queda significativa no número total de matrículas em relação a 2018/2. Os números de alunos/course em 2019/2 não foram apresentados, porque as turmas ainda não estão formadas, como pode ser visto no Gráfico 1.

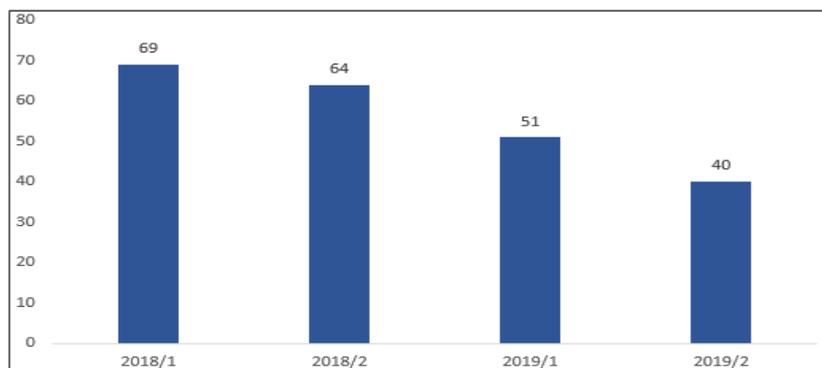
Gráfico 1- Número de alunos matriculados na IES e nos cursos de Engenharia



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no Sistema RM TOTVS

No ano de 2017 o curso de Engenharia Ambiental e Sanitária foi assumido pelo coordenador do curso de Engenharia Civil. Em 2017 a coordenação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis também foi unificada, possivelmente com o intuito de minimizar os custos. A redução pode ser vista também no número de professores dos cursos de engenharia, no período de 2018 e 2019 conforme gráfico 2:

Gráfico 2 - Número de professores cadastrados nos cursos de engenharia



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no Sistema RM TOTVS

Percebe-se pelo gráfico que os desligamentos ocorrem semestralmente, de acordo com a entrada de alunos, ou seja, um dos critérios para a manutenção do corpo docente está atrelado à quantidade de alunos matriculados.

Visando ainda permanecer no mercado e concorrer com outras instituições, a IES vem reduzindo, ao longo dos dois últimos anos em valores de mensalidades e tem investido em reformas nas salas de aulas, laboratórios e acessibilidade, conforme as figuras abaixo:

FIGURA 1 - Primeira versão da sala de aula ativa/2017



Fonte: Fotografia da autora

FIGURA 2 - Segunda versão da sala de aula ativa/2018



Fonte: Fotografia da autora: Sala de Inovação

FIGURA 3 - Terceira versão da sala de aula ativa/2019



Fonte: Fotografia da autora: Sala de metodologia ativa com capacidade para 180 alunos
 Fonte: Fotografias da autora.

FIGURA 4 - Investimentos em equipamentos e mobiliário



Fonte: Fotografias da autora

FIGURA 5 - Investimentos em acessibilidade - 2018



Fonte: Fotografias da autora: Elevador para cadeirante e placas sinalizadoras em Braille

Semestralmente ocorrem alguns desligamentos nos setores administrativo e acadêmico, como tentativa de redução de custos. O “enxugamento” do quadro docente promove um remanejamento dos professores para disciplinas que não correspondem à sua área de atuação e especialização, informações obtidas pelo diário de campo.

A redução de custos também aparece na matriz curricular. Foram inseridas disciplinas semipresenciais que ocupam 20% da carga horária total do curso e que são ministradas pelo professor, no modo presencial, quinzenalmente, conforme quadro abaixo.

QUADRO 2 - Matriz curricular

ENGENHARIA MECÂNICA		BACHARELADO	DIURNO/NOTURNO	CH TOTAL	3600	Duração: 10
1º PERÍODO CARGA HORÁRIA						
Componentes Curriculares	Clas.	Total	Teoria	Prática	Atividade Integradora	MSP
Cálculo I	FB	60	67		13	
Introdução à Educação Superior		60			0	60
Geometria Analítica e Álgebra Linear	FB	80	67		13	
Desenho Técnico	FB	80		67	13	
Subtotal		300	134	67	39	60
Atividades Complementares		40				
Atividade Integradora		Projeto 01: Modelagem de mecanismos estáticos				
4º PERÍODO CARGA HORÁRIA						
Componentes Curriculares	Clas.	Total	Teoria	Prática	Atividade Integradora	MSP
Estatística e Probabilidade	FB	80	67		13	
Fenômenos de Transporte		80	67		13	
Humanidades, Sociedade e Ética	FG	60				60
Mecânica dos Sólidos	FB	80	67		13	
Subtotal		300	201	0	39	60
Atividades Complementares		40				
Atividade Integradora		Projeto 04: Aplicação de transformação de energia solar em sistema de aquecimento				
5º PERÍODO CARGA HORÁRIA						
Componentes Curriculares	Clas.	Total	Teoria	Prática	Atividade Integradora	MSP
Empreendedorismo	FE	60			0	60
Gestão de Projetos	FE	80	67		13	
Engenharia Econômica	FE	80	67		13	
Segurança, Ergonomia e Meio Ambiente	FE	80	33		7	40
Subtotal		300	167	0	33	100
Atividades Complementares		40				
Atividade Integradora		Projeto 05: Desenvolvimento de uma metodologia de projeto em engenharia				

Fonte: Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico 2018 – Curso de Engenharia Mecânica

Conforme o dado apresentado na matriz curricular do curso de Engenharia Mecânica, percebe-se que em determinadas disciplinas o professor está desaparecendo da sala de aula. Isso pode ser observado nas disciplinas de Introdução a Educação Superior, Humanidades Sociedade e Ética e Empreendedorismo. As referidas disciplinas são semipresenciais e comuns a todos os cursos de engenharia. Nelas, a aula presencial ocorre quinzenalmente, distanciando o professor do espaço da sala de aula.

2.2 Metodologias ativas para aprendizagem: análise crítica

Historicamente o processo pedagógico está completamente centrado na figura do docente, cabe a ele a transmissão das informações ao aluno, a memorização e o aprendizado. As limitações desse modelo de aprendizagem são identificadas desde o século XVIII, com as escolas pedagógicas, que apregoavam o reconhecimento do aluno como um sujeito de direitos, inserido em um contexto histórico

Nesse contexto de mudanças sociais, mercadológicas e políticas, as Metodologias Ativas (MAs), estratégias ativas ou metodologia da problematização, surgem e se apresentam como práticas de aprendizagem que objetivam contribuir para que o sujeito assuma seu papel no processo de aprendizagem e para que o professor deixe de ser o centro da atividade de ensino, transformando-se em um mediador, estrategista, designer (SPRICIGO; OLIVEIRA; MARTINS, 2016).

Para Araújo (2015), a metodologia ativa também conhecida por escola ativa ou escolanovismo tem como ponto central a aprendizagem centrada no aluno. Essa metodologia representou a superação do ensino tradicional passivo e, conseqüentemente, apresentou-se como uma metodologia capaz de também de superar a passividade do discente e o protagonismo do professor. Bastos (2006) explica que as MAs são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Um trabalho pautado nesses processos interativos requer autonomia e comprometimento do próprio aluno.

Barbosa e Moura (2013) entendem como MAs, quaisquer processos por meio dos quais o estudante deixa de ser “audiência” para ser o ator principal do seu processo de aprendizagem. Ainda segundo os autores, qualquer método ou estratégia que possibilite ou promova uma participação ativa, em que o aluno é considerado protagonista do processo de desenvolvimento do conhecimento, contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem.

Segundo Berbel (1995), algumas pesquisas indicam que as atividades escolares estão pautadas na transmissão/aquisição de conhecimentos ou técnicas (exposição oral, discussão e leitura). Para a autora, a questão não é anular ou ignorar a importância das técnicas de ensino já utilizadas, o objetivo é ultrapassar o uso exagerado e exclusivo sem alternativas inovadoras. Berbel (1995) e Barbosa e Moura (2013) são unânimes ao afirmarem que durante muitas décadas o professor era/é o centro do processo de aprendizagem, como aquele que sabe e transmite o que sabe, o aluno é aquele que ouve, anota e reproduz quando solicitado, e seu aprendizado é verificado durante as avaliações.

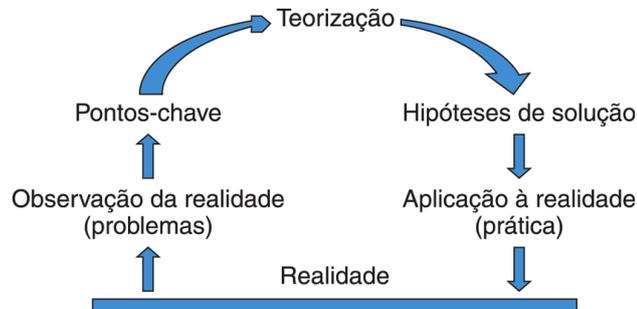
Para a autora existem alguns pontos-chaves a serem considerados: o professor, ao utilizar uma metodologia de ensino, precisa conhecer suas características, justificativa, etapas e implicações; as formas de ensinar, que vão além de aprendizagem e estabelecem um estilo de interação do professor com os alunos, dos alunos e professores com os conhecimentos e com o mundo, possibilitando experiências que poderão ser utilizadas para influenciar outras situações de vida dos próprios sujeitos. A metodologia de ensino exige organização do tempo real de aplicação, local apropriado, conhecimento por parte do professor do nível de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de participação efetiva, de modo a se obter os resultados esperados; é preciso que o professor amplie seus conhecimentos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino, que se cercam de explicações filosóficas, políticas, psicológicas e históricas, as formas de se trabalhar devem respeitar as características dos alunos, proporcionando-lhes habilidades e aquisição de conhecimentos compatíveis com as exigências do mercado de trabalho.

Berbel (1995) explica que o Arco de Magueréz é uma metodologia da problematização, proposta por Charlez de Magueréz, aplicada e explicada em livro pela primeira vez no Brasil por Bordenave e Pereira em 1977, na primeira edição de “Estratégias de Ensino Aprendizagem”. Essa metodologia foi denominada “Método do Arco” e se assemelha em alguns pontos com o método de resolução de problemas (PBL). Apesar da semelhança, também se distingue em muitos pontos que não serão detalhados nesse trabalho, assim como muitos outros exemplos de metodologias ativas. Concentrar-nos-emos no Arco de Magueréz e na Sala de aula invertida, a título de ilustração.

A educação problematizadora parte do pressuposto de que uma pessoa só conhece bem algo, quando o transforma, transformando-se também no processo, além de apresentar uma solução de problemas de forma participativa, ativa e dialógica entre professores e alunos para se chegar ao conhecimento. Os problemas precisam ser reais, percebidos pela observação direta

em foco. (BORDENAVE e PEREIRA, 1982, p. 10). Abaixo, segue o esquema representativo da proposta do Arco de Maguerez, utilizado pelos autores:

FIGURA 6 - Arco de Maguerez



Fonte: BORDENAVE Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem.** p.11.1982.

Bordenave e Pereira (1982) baseando-se Freire (1974;2000) em distinguem dois tipos de educação: a educação bancária e a educação problematizadora ou libertadora. De acordo com eles, a educação bancária está baseada na transmissão de conhecimentos e na experiência do professor, em que o ponto central é o conteúdo e não as experiências do aluno. Por assim dizer, ele é “passivo” e “exímio memorizador”. Pensando na aprendizagem, dominará conceitos abstratos, entretanto, apresentará dificuldades para resolver problemas concretos da realidade.

Destarte, essa configuração de trabalho requer a superação da educação bancária, e a ampliação do enfoque libertador e reflexivo, que produz uma outra lógica de compreensão do mundo, uma desestruturação do modelo tradicional de ensino, e uma reinvenção criativa do fazer docente (FREIRE, 1974). Para o autor a educação deve servir para a libertação do ser humano, libertação da ignorância, da escravidão, da dependência, da submissão, da passividade, libertação de diversas formas de opressão.

Uma educação problematizadora volta-se para esse fim, para servir de libertação do ser humano pelo conhecimento e pela ampliação da consciência (BERBEL, 2014). Diante do exposto é possível pensar que esse enfoque exigirá do professor uma nova organização do seu trabalho? Disponibilização de mais tempo para o preparo das aulas? Horas extras para formação continuada? São indagações pertinentes para a implantação das metodologias ativas.

Paulo Freire (1974) ainda recomendava que o “professor tem que ouvir os alunos”. Ouvir o que ele sabe, o que precisa, o que deseja, o que ele pergunta. Para Berbel (2014), isso representa para o aluno observar a realidade, decidir o problema de estudo, os aspectos do

problema que julga necessário estudar e todas as outras elaborações a serem realizadas é uma forma de dar a palavra ao aluno, permitindo sua expressão e valorizando-a.

Para Freire (1974) é preciso sair do senso comum (realidade) e partir para o conhecimento elaborado (teorização). Aprender a razão de ser para aprender a estrutura daquele tema, daquele problema, daquele espectro da realidade, por meio da investigação. Além disso, o assunto não pode ser significativo apenas para o aluno enquanto indivíduo, mas é preciso que seja significativo para o mercado (aplicação à realidade/prática). Segundo Berbel (2014), o que será aprendido por meio do Arco de Maguerez leva os alunos a pensar, pensar na realidade e a pensá-la criticamente.

Por outro lado, Bergmann e Sams (2016) trabalham com MAs desde 2007 e afirmam que “jamais poderíamos retornar ao modelo de ensino mais tradicional, pois, com o modelo invertido de aprendizagem, ou na sala de aula invertida⁵, os alunos assumem a responsabilidade pela própria aprendizagem”. Eles são incumbidos de tomarem posse da própria educação.

A aprendizagem não mais se impõe à sua liberdade; mas, em vez disso, é um desafio a ser enfrentado e explorado. Na medida em que o professor renuncia ao controle do processo de aprendizagem, o aluno assume as rédeas, e o processo de educação se transforma, é uma conquista a ser empreendida por seus próprios esforços (BERGMANN e SANS, p. 56, 2016).

Nesse modelo de sala de aula invertida, o tempo é totalmente reestruturado. Ele é utilizado para a realização de atividades práticas mais extensas e/ou para a solução de problemas. A aula gira em torno dos alunos e não do professor. Sua presença deve-se a necessidade única de prover os alunos com *feedback*. Seu papel é amparar os alunos, não deve ser aquele que transmite informações.

Para os referidos autores, a sala de aula invertida possibilita aos estudantes ocupação constante, flexibilidade no conteúdo ministrado por meio de vídeos on-line; auxílio aos que enfrentam dificuldades porque o professor atende individualmente cada um deles; superação para os alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que podem assistir aos vídeos quantas vezes quiserem e forem necessárias; o controle para o aluno de pausar os vídeos quantas vezes quiser, ou seja, ele pode “pausar o professor, ou adiantá-lo”, cada um aprendendo a seu tempo; intensificação da interação professor aluno, personalização da aprendizagem,

⁵ Conceito de sala de aula invertida: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula. Essa é a inversão. “Um dos grandes benefícios da inversão é o de que os alunos que têm dificuldade recebem mais ajuda. Circulamos pela sala o tempo todo, ajudando os estudantes na compreensão de conceitos em relação aos quais se sentem bloqueados (BERGMANN e SANS, p. 12, 2016).

aprendizagem em equipe, transparência nas aulas, pois os vídeos são postados na internet, entre outras possibilidades (BERGMANN e SANS, p. 12, 2016).

Em contrapartida, o modelo tradicional possibilita ao aluno a esperar e receber. Esperam a ordem do que aprender, como aprender, quando aprender e como demonstrar o que aprenderam. “É um método desmotivador e que deixa os alunos perdidos”, asseveram os autores (BERGMANN e SANS, p. 6, 2016).

Para Araújo (2015), Bastos (2004), Barbosa e Moura (2013), Berbel (2014) e Bergmann e Sams (2016), as MAs constituem-se em “tendência educacional mundial” que possibilitarão no futuro um grande avanço no processo educativo, no desempenho dos alunos e na evidência mercadológica das instituições de ensino.

É preciso refletir, entretanto, como tudo isso será realizado, numa perspectiva de lucratividade econômica da IES, que vem modificando a organização do trabalho docente, reduzindo a carga horária, exigindo formação continuada, sem nenhuma garantia ou estabilidade na instituição, conforme indicam os relatos das entrevistas que serão apresentadas posteriormente.

Essa nova configuração produz um professor que deve ser capaz de provar suas capacidades de iniciativa em relação ao que é imposto, produzindo uma transformação social da sua experiência com o trabalho (GAULEJAC, 2007).

Conforme as diretrizes curriculares dos cursos de graduação (2015), a IES necessita captar alunos para manter a sua lucratividade financeira, entretanto, como já foi evidenciado em diversas reuniões na instituição, de acordo com os registros do diário de campo, as MAs além de representar o diferencial acadêmico ofertado para os alunos, também são utilizadas como um recurso de marketing, haja vista que esse “novo” modelo se desvela com tendência educacional, conforme esclarecido por Araújo (2015), Bastos (2006) e Barbosa e Moura (2013), Berbel (2014) e Bergmann e Sams (2016).

Contudo, Gasparini *et al* (2005) advertem que o trabalho docente vai além da relação ensino/aprendizagem, aluno protagonista e professor orientador. Suas tarefas foram ampliadas, para além dos muros da sala de aula. O docente universitário contemporâneo atua como professor participa dos processos de gestão, de planejamentos curriculares, projetos de formação, projetos integradores e interdisciplinares, entre outras atividades que exigem cada vez mais, tempo, dedicação, comprometimento e novas competências empreendedoras.

Nesse sentido, Gaulejac (2007, p.82) esclarece que o indivíduo, submetido aos processos da gestão, deve adaptar-se ao “tempo do trabalho”, às necessidades produtivas e financeiras. Para Enriquez (2001, p. 30),

Uma nova ética puritana se organiza: o vencedor deve experimentar uma ascese, deve se sacrificar (sacrificar sua vida, seu tempo, sua família) pela organização da qual ele veste a camisa. Ele deve gozar com essa renúncia, pois, não há tarefa mais elevada do que desempenhar a missão que lhe foi confiada.

Ser professor universitário não é mais sinônimo de status, pois, de modo geral, essa profissão tem sofrido crises identitárias, fruto das mudanças tecnológicas, sociais e políticas e da necessidade de mudanças frente às exigências institucionais (FERREIRA, 2016). Para Gaulejac (2007) a produção de sentidos, apesar de pessoal, está relacionada às regras impostas/propostas pela instituição, exaltando o individualismo em detrimento do coletivo.

No discurso institucional, a inserção das MAs, a inovação nas práticas pedagógicas e utilização de recursos pedagógicos tecnológicos, exige do professor um perfil diferenciado, capaz de realizar com excelência as atividades docentes e demais funções demandadas. O trabalho do professor é uma atividade de invenção de soluções, sempre coletivas, que não se limitam à sala de aula e às interações com o discente.

A implantação das MAs, como estimuladora da produção, participação e autonomia do aluno, deveria promover a socialização dos conhecimentos, resolução de problemas por meio de situações reais, utilização de vários recursos, culturais tecnológicos e científicos. Entretanto, por outro lado, poderá provocar a aceleração da produção do trabalho docente, em busca de constante formação continuada, a fim de que possa dominar cada vez mais as MAs e especializar-se em alguma delas, em detrimento de sua qualidade de vida frente às exigências da IES.

Zaragoza (1999), em sua obra o “Mal-estar docente”, explica que os problemas da docência são atemporais. O papel do professor está sendo sempre questionado,

a velha acusação de Sócrates, por corromper a juventude, ilustra as tensões existentes há vinte quatro séculos, entre o que o professor faz e o que a sociedade desejaria que fizesse. Entre a aspiração ao desenvolvimento criativo, crítico e pessoal e a exigência social de submissão e integração a ordem estabelecida (p. 21).

Entretanto, o autor ainda afirma que é acrescido ao antigo discurso um elemento novo, a ruptura do consenso. Instituições de ensino e sociedade acusam os professores de resistência, ante a renovação dos processos acadêmicos. A atribuição extra adicionada à profissão docente remete a uma armadilha para apanhar os professores. Buscando reconhecimento, eles disponibilizam para a IES todo o seu esforço físico, intelectual e afetivo, num processo de

cooperação imposta e vigiada, cujos dispositivos de controle são os instrumentos avaliativos ora semestrais, ora anuais.

Para o autor, o sujeito substitui seus ideais pelos ideais da instituição, que por sua vez mina a força de trabalho e a afetividade do docente, levando-o a um desgaste mental provocado por uma intensa carga psíquica investida na produção e manutenção dos objetivos da IES. Conseqüentemente, esses trabalhadores têm menos tempo para se dedicar à família e às atividades de lazer.

Diante do exposto, esse trabalho propôs analisar a implantação das MAs como exigência da instituição pesquisada e os possíveis resultados dessa implantação: o professor atravessado pelo contexto histórico educacional e como se apropria subjetivamente das novas formas de trabalho exigidas pela instituição.

Souza (2001) explica que as IES tanto públicas quanto privadas esperam que o docente domine plenamente a área científica e as disciplinas que ministra. Assim, o exercício da liberdade de pensamento ou de palavra, em relação às exigências institucionais só deve ser exercido se servir para melhorar o desempenho, caso contrário o professor é visto como aquele “indivíduo que incomoda, traz problemas sem buscar soluções, contesta negativamente as situações e que é melhor ser eliminado” (GAULEJAC, 2007).

Além disso, é necessário estar atualizado no que concerne às tendências, sociais, políticas e educacionais, que conheça e desenvolva propostas inovadoras de ensinagem, domine os recursos pedagógicos tecnológicos, desenvolva projetos interdisciplinares, buscando a relação entre teoria e realidade prática, através de resoluções de problema e ainda seja capaz de propor ao aluno o desenvolvimento de atitudes positivas para o convívio em sala de aula, e no campo profissional, promova uma aprendizagem significativa.

Os gestores são pessoas que prescrevem modelos construídos sobre diferentes paradigmas. “Essa gestão favorece uma visão de mundo na qual o ser humano torna-se um recurso a serviço da empresa, numa concepção utilitarista da ação e economista do ser humano” (GAULEJAC, 2007, p. 67).

Esse paradigma utilitarista transforma os docentes em máquinas de produção de conhecimento, seus valores são medidos em função dos critérios financeiros da instituição. Os docentes improdutivos ou que resistem às práticas impostas são rejeitados, descartados porque não agem ou não produzem de acordo com as normas e valores institucionais. “Cada indivíduo é reconhecido conforme suas capacidades de melhorar seu funcionamento e sua utilidade para a organização” (GAULEJAC, 2007, p. 78).

3 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: trabalho, subjetividade

O objetivo deste capítulo é analisar o trabalho do professor universitário de uma instituição privada de ensino e refletir sobre o impacto que as metodologias ativas têm provocado na organização do trabalho.

Como dito anteriormente neste texto, as metodologias ativas exigem que o professor tenha um perfil diferenciado, necessita ser criativo, inventivo e que acima de tudo interaja com o discente. Contudo, cabe indagar: quais os impactos à saúde do professor podem estar relacionados a esse tipo de organização do trabalho? Quais são as condições de trabalho do professor após a implantação das metodologias ativas?

O trabalho do professor universitário vem sendo transformado em função da lucratividade financeira da instituição e por questões políticas internas. Os avanços tecnológicos e outras fôrmas de aprendizagem têm provocado repercussões variadas, a partir dos interesses da instituição, em consonância com os interesses do mercado.

Nesse contexto de aceleração da produção, necessidade de um perfil docente remodelado, o trabalho do professor é imerso em uma visão utilitarista da educação, em que predomina uma exacerbada preocupação com os custos, ingresso, continuidade e permanência do aluno no curso de engenharia. Essa nova configuração do trabalho que se instala é alvo de análise meticulosa.

3.1 Significado e sentidos do trabalho

O trabalho humano é uma atividade complexa, multifacetada, polissêmica, que não apenas permite, mas exige diferentes olhares para sua compreensão. O trabalho é um dos meios pelo qual o homem se identifica com o sujeito, que é capaz de modificar o contexto em que está inserido. Coutinho (2009) afirma que o trabalho refere-se a uma atividade humana, individual ou coletiva, de caráter social, complexa, dinâmica, mutante e que se “distingue de qualquer outro tipo de prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral.”

Para Marx (1983), o homem é capaz de transmitir significado a natureza, essa ação é planejada e abarca uma transformação tanto no homem quanto na natureza, isso diferencia seu trabalho do trabalho animal. Dessa forma, ele consegue transformar a si mesmo e a natureza. Portanto, o trabalho adquire uma posição de centralidade na vida

humana, atividade indispensável à realização do indivíduo. Marx aponta uma relação de duplo sentido:

Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um meio de vida do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez mais, de ser meio de vida no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador (MARX, 2004, p.81).

Codo (1984) enfatiza que é por meio do trabalho que o homem se autoproduz: desenvolve habilidades e imaginação, aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las, conhece as próprias forças e limitações, relaciona-se com os companheiros e vive o afeto de toda relação, impõe-se uma disciplina. O homem não permanece o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si mesmo. O trabalho contém a possibilidade de obter prazer e realização, de transformar-se e ser transformado, porém, pode ser fonte de desprazer, alienação e sofrimento.

Por outro lado, Sachuk e Araújo (2007) esclarecem que as novas tecnologias e as formas de gerenciamento na produção possibilitam e promovem o aumento da produtividade humana, mas também essa automação permite e provoca a eliminação dos postos de trabalho.

Outro ponto a ser considerado é a dicotomia vivenciada pelo ser humano, que, por um lado, vive e muitas vezes deleita-se com os benefícios que a era globalizada e informacional fornece, satisfazendo-se com a possibilidade “sempre” desafiante de desenvolver um trabalho renovado a cada dia, dando asas ao seu espírito criativo a partir de novos conhecimentos e instrumentos de trabalho; por outro lado, escraviza-se e muitas vezes esgota-se, esquecendo-se de viver, absorto no *frisson* de estar sempre atualizado e conhecedor das últimas notícias, nas novidades técnicas de informação, que certamente o levaram ao Olimpo do sucesso profissional, bem como ao reconhecimento pessoal. Permite, quase que inconscientemente, essa “coisificação” para sobreviver às exigências da empregabilidade e somente acorda ao desgaste físico e emocional quando percebe que seu corpo e sua alma exibem limitações nesse processo (NEVES *et al.*, 2017, p. 54).

Para Marx (1983, p. 554), “a separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas do trabalho e a força subjetiva do trabalho, é, portanto, o fundamento efetivo, o ponto de partida do processo de produção capitalista”. Quando o trabalhador percebe que os meios de produção não lhe pertencem, deixa de trabalhar para si, e trabalha para o proprietário dos meios de produção.

“O trabalhador sai do processo como nele entrou, fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios para realizá-la em seu proveito” (MARX, 1983, p.554). Entende-

se, segundo o autor, que o contexto contribui para o empobrecimento do trabalho e na transformação do trabalhador em um meio para se alcançar o produto e finalmente o lucro.

O trabalho no modo de produção capitalista deixa de hominizá-lo e passa a aliená-lo, pois o produto e o próprio processo de produção se tornam estranhos ao trabalhador. O capitalismo modifica a visão de liberdade do homem à medida que precisa vender sua força de trabalho para sua sobrevivência, dissociando o trabalho do homem que o realiza. O trabalhador subordinado ao capital não tem mais controle do produto nem do processo de seu trabalho, pois estes estão centralizados nas mãos do capitalista. (MARX, 1983, p. 188)

Assim, trabalhar significa transformar a realidade e não apenas atender as demandas da instituição por meio de competências e práticas docentes. Se o homem é um ser social capaz de transformar-se e ser transformado pelo trabalho, justifica-se a necessidade de compreender os fenômenos que envolvem o trabalho do professor universitário.

Antunes e Alves (2004) afirmam que o trabalho é uma realização humana e que homens e mulheres se distinguiram dos animais por meio do trabalho. Por outro lado, foi o fazer humano que tornou a história do ser social uma realização e o trabalho se transformou em um momento de mediação entre a humanidade e a natureza, ponto de partida para a constituição do ser social. Sem ele, o cotidiano não seria capaz de se reproduzir. Ele exerce papel importante para a estruturação psíquica e para os processos de formação da identidade dos indivíduos.

O trabalho não é apenas uma atividade, ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassando pela luta para a dominação. (DEJOURS, 2004, p. 31)

A ideologia do neoliberalismo acaba encobrindo e deslocando o trabalho da centralidade que ele ocupa na vida dos indivíduos para pontos mais periféricos, encobrindo processos de dominação e exploração advindas, principalmente, por meio do sistema capitalista. Tendo por base a ideia de separação do trabalhador e dos seus meios de produção, há, segundo uma concepção Marxista, o favorecimento da alienação deste trabalhador (DEJOURS, 2004, p. 35).

Diante do exposto, entende-se que a identidade do homem está pautada na relação que ele estabelece com o trabalho, já que este cria o homem, e, por força dialética, o homem se cria por ele. Entretanto, o trabalho que edifica, que auxilia na construção identitária, na autoimagem, não é aquele alienador, que para grande parte dos trabalhadores, o importante é a mercadoria produzida e não quem a produz.

Antunes (2008) e Marx (1983) afirmam que a força de trabalho se tornou mercadoria, cuja finalidade é criar novas mercadorias, além de valorizar o capital. Além disso, a sociedade

capitalista transformou o trabalho em assalariado e alienado. Revela-se a venda da força do trabalho em troca de salário.

O subemprego, desemprego, terceirização e exploração marcam as condições de trabalho da classe trabalhadora, que se encontra fragmentada, heterogênea e diversificada pela globalização (ANTUNES; ALVES, 2004). Essas modificações afetam os trabalhadores no âmbito material e, sobretudo, subjetivamente.

O capitalismo, por meio da produtividade, empreendedorismo e lucro, estimulou a criação de uma estrutura de tarefas diferenciada: tarefas, regras envolvimento, criatividade e desenvolvimento de novas técnicas em que as relações transformam os homens em um material descartável e antiquado e que devem ser substituídos por “novos”, mais criativos, objetivando o crescimento do capital.

3.2 Trabalho docente: suas características

No sentido etimológico, a palavra docência vem do latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O conceito da palavra docência refere-se à ação ou ao resultado de ensinar, de ministrar aulas. Ao longo dos anos, a docência passou por transformações que interferiram no papel do professor. Segundo Saviani (2000), na Idade Média, o trabalho do professor era limitado à elite social e incorporava o valor de sacerdócio; ensinar era uma verdade única e indispensável na ação docente.

As condições de trabalho do professor universitário tornaram-se mais complexas dadas as necessidades exigidas pela atividade: conhecer profundamente os conteúdos das disciplinas, utilizar recursos tecnológicos, planejar aulas interativas e ativas, adequar-se ao sistema gerencial, executar trabalhos administrativos (atribuir notas, faltas), elaborar projetos integradores, construir material didático para disciplinas semipresenciais, além de ter seu desempenho regularmente avaliado.

Assim como o diversificado sistema de ensino superior brasileiro, a docência é exercida por professores que não têm uma identidade única, suas características são complexas. Seu trabalho ocorre em uma organização com normas, valores e ideologias que influenciam o seu comportamento.

Para Dejours (2004), a forma de trabalhar de uma pessoa é o seu saber fazer, seus gestos e inteligência, a capacidade de reagir perante as situações, ou seja, é a maneira como o indivíduo emprega sua personalidade para responder a uma tarefa que é marcada por pressões tanto sociais quanto materiais.

Logo, o discurso do docente é carregado de sofrimento e organizado em dois sintomas: insatisfação e ansiedade. Essa vivência depressiva amplia os sentimentos de indignidade, inutilidade, e desqualificação, dominada pelo cansaço originado pela carga psíquica, ocasionando sentimento de desprazer e tensão e pelos esforços físicos e fadiga, que por sua vez podem ser traduzidos em uma questão somática (DEJOURS, 1993).

Desse modo, alguns dos efeitos do trabalho do docente estão diretamente ligados à instituição em que exerce suas atividades. Para Rodrigues (2007), as funções docentes vêm sendo modificadas em função da lucratividade financeira, ou seja, pela ordem competitiva do mercado. Conseqüentemente, o foco das instituições é deslocado do processo ensino-aprendizagem para se voltar para a sua sustentação financeira e mercadológica. Esse mercado é regido pelo aluno cliente, pelas metas de captação discente, estratégias “metodológicas de retenção, com objetivos de lucratividade e fortalecimento do capital”.

Assim sendo, os professores precisam se ajustar às formas de gestão da IES, aceitando as diretrizes para a sua atuação; ministrar aulas criativas, interativas, problematizadoras, possibilitando aos alunos condições de resolutividade de problemas, ou seja, potencializando o perfil do aluno egresso. Além disso, deve se submeter às avaliações de desempenho da instituição e do aluno e ainda buscar desenvolvimento profissional.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9 394/96, Art. 13 (BRASIL, 1996) são atribuições do docente:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Dejours (1997), baseando-se nos estudos da Ergonomia, especialmente a de língua Francesa, para esse conjunto de atividades, organizadas previamente, utiliza a expressão “trabalho prescrito”. Entretanto, a forma como essas exigências preestabelecidas será realizada, variará de um trabalhador para outro, considerando o local em que trabalha, seus objetivos e modos de gestão.

Uma grande parte do trabalho permanece nas sombras, pois não é possível ser avaliado por ferramentas de desempenho (DEJOURS, 1997). Revela-se o “trabalho real”, que, segundo o autor, é compreendido como “aquilo que em uma tarefa não pode ser obtido pela execução

rigorosa do prescrito” (DEJOURS, 1997, 43). Ou seja, cada trabalhador tem uma forma única para realizar suas tarefas, em certa medida, independe da prescrição de instruções e direcionamentos.

Morosini *et al.* (BRASIL, 2000) alegam que a principal característica da LDB sobre o professor universitário, em questões didáticas, refere-se a uma ausência de definição. Em outros níveis e modalidades de ensino, existe uma identificação do professor. Contrário a isso, no ensino superior, a prática do ensino advém do princípio de que a competência parte do domínio de área do conhecimento em que o docente atua.

Pode-se dizer que a educação tem uma função social. No entanto, atualmente, cada vez mais o professor é utilizado como instrumento de valorização do capital. Suas atribuições docentes em sala de aula precisam promover a aquisição do conhecimento por parte do aluno, além de adquirir competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho.

Dessa forma, o trabalho do professor é sucumbido pelo poder da transformação individual e coletiva expressada na venda dessa mercadoria, ou seja, a atividade docente precisa suprir as necessidades sociais, produzir valores (SILVA, 2012). Deposita-se, portanto, na educação, expectativas de que o professor é responsável pela condução do processo educativo. Contudo, a mercadoria educação é posta à venda no mercado.

3.3 Trabalho docente: mercado e precarização

As políticas neoliberais requerem uma educação capaz de atender o mercado de trabalho que busca incansavelmente trabalhadores flexíveis capazes de resolver problemas e empreendedores. Nesse aspecto, uma nova forma de agir vem se construindo nas IES, um reflexo das transformações que foram introduzidas no mundo do trabalho, modificações carreadas, dentre outros processos, pelo avanço das tecnologias da informação e pelo processo mais geral de globalização. Nesse contexto, as IES estão adotando estratégias metodológicas em que seja possível avançar, em sala de aula, para além dos conteúdos conceituais de aprendizagem, mas envolvendo conteúdos relacionados a processos e atitudes no planejamento.

Pensamento científico, crítico e criativo, empatia, autoconhecimento são competências que os docentes precisam desenvolver nos alunos. As metodologias ativas são inseridas nesse contexto com o objetivo de transformar as aulas em experiências de aprendizagem que sejam realmente significativas para os estudantes que estão imersos em uma cultura digital e que têm expectativas diferentes do que expressavam as gerações anteriores.

Assim, o trabalho assalariado do professor submetido aos interesses da IES, transforma-se em uma esfera de capital rentável, que possibilita o lucro e ao possível ingresso e permanência do aluno na instituição, pois, acredita-se que essa nova organização do trabalho propiciará às IES um diferencial acadêmico. É preciso fidelizar o “cliente”.

Nesse sentido, pode ser nitidamente detectada uma tendência com duas faces para que as IES privadas se transformem em efetivas empresas de ensino, ou seja, de comercializarem a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada a economia competitiva, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. Em outras palavras, os empresários do ensino vêm buscando ampliar os seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007, p. 16).

Assim, a educação superior passa a ter a obrigatoriedade de formar/capacitar força de trabalho, adaptado às novas tecnologias e produzindo um trabalhador qualificado às novas exigências do mercado.

Compondo esse cenário, estão os docentes universitários que, ao aceitar as exigências da IES, são responsáveis pela formação de mão de obra em atendimento ao mercado de trabalho, ou seja, a aproximação do trabalho intelectual aos modos de produção. Para Mancebo *et al.* (2006, p. 43)

[...] de um modo geral, as políticas de educação superior da quase totalidade dos países estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado “anglo-saxônico”, que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva.

De um lado, o docente representa o trabalhador de um sistema produtivo, imerso em uma nova organização do trabalho, sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices, é um produtor das mercadorias “força de trabalho competente”, “tecnologia” e “conhecimento científico”, mercadorias essenciais para a dinâmica do funcionamento produtivo (MANCEBO *et al.*, 2006). Por outro lado, os estudantes que “compram” essa mercadoria requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram preparados e nem, tampouco, vivenciaram em sua formação. Na prática os professores são envolvidos em situações que promovem a incorporação de experiências de aprendizagem que sejam cada vez mais significativas aos estudantes.

Nesse sistema educacional mercantilista o aluno universitário é o cliente-consumidor e considera o ensino universitário como um produto/serviço comercializado. Para Calderón (2000) o ensino superior privado é uma fábrica de diplomas.

Essa lógica de mercado de trabalho nas instituições de ensino superior modificou as formas de organização do trabalho. Cada vez mais o professor vai se tornando um mero prestador de serviços, burocratizando suas funções e minimizando as funções de educador. Nesse cenário, as IES privadas inseriram em suas rotinas diárias o aumento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, busca “enlouquecida” pela lucratividade econômica, produtividade, competitividade e individualismo.

A necessidade de aumento da produtividade em uma jornada de 40 horas semanais vem se concretizando à medida que os docentes correspondem a essa demanda e, conseqüentemente, a “quantidade de produtos” que conseguem produzir (aulas, publicações, projetos, orientações etc.).

A precarização do trabalho docente, quase uma regra no setor privado de educação superior, faz-se nítida até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub) contratações temporárias de professores, pagos por hora-aula ministrados em turma de graduação. O enxugamento orçamentário gera, indubitavelmente, inúmeros efeitos danosos, e um deles recai na contratação de novos docentes, quer para o atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos, quer para a reposição paritária das vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e afastamento de docentes. Todavia, gera efeitos problemáticos, para os docentes diretamente envolvidos e para a própria dinâmica da universidade: intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. (MANCIBO, 2006, p. 77).

Para Durham (2003), sem uma reforma nas condições de trabalho dos docentes, a qualidade do ensino tende a decair, além de não promover o estabelecimento de vínculos profícuos entre o docente e a sua instituição de trabalho, implicando rotatividade ou mesmo adoecimentos.

Para Bizarro e Braga (2005), as instituições exigem cada vez mais que os professores possibilitem aos alunos qualidade no ensino, dentro de um sistema massificado, com bases na competitividade e, em muitos casos, com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um crescente aumento das funções, contribuindo para um mal-estar entre os docentes.

Com a “precarização” do trabalho docente e de seu conhecimento, cabe aos professores buscarem alternativas para desenvolver suas condições de trabalho. As condições de trabalho são marcadas pela ampliação da carga horária trabalhada e pela alta rotatividade, que inviabilizam um vínculo do professor com a instituição.

A precarização do trabalho docente, associada ao temor pelo desemprego e às imposições sobre a carga horária que compõem o salário, são fatores utilizados pelas

universidades para obrigar o docente a aceitar suas condições de trabalho. A composição desse cenário ocasiona sofrimento nos sujeitos envolvidos, que são obrigados a aderirem a esse modelo de educação mercantilizada.

Para muito além das condições de trabalho ofertadas, o trabalho administrativo, e-mails e mensagens de WhatsApp, o uso constante de notebooks e o acesso irrestrito à internet, garantem que o trabalho do professor seja estendido para além dos muros da escola, retirando-lhe o descanso, horas de lazer, momentos de convivência familiar, impossibilitando o término das atividades no final do dia ou da semana. Para Léda e Mancebo (2009), o dia de trabalho não termina, pois, as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional e esse professor continua trabalhando. Para Gaulejac. (2007, p. 83),

Nossas representações do tempo são prisioneiras de uma obsessão da medida de um tempo abstrato de uma concepção entre um início e fim. Elas se encontram, definitivamente, descoladas do tempo da vida humana. Elas obrigam os homens a sofrer um tempo abstrato, programado, ao contrário de suas necessidades. A temporalidade do trabalho leva a impor ritmos, cadências, rupturas que se afastam do tempo biológico, do tempo das estações, do tempo da vida humana. A medida abstrata do tempo permite desligá-lo das necessidades fisiológicas ou psicológicas: o sono, o alimento, a procriação, o envelhecimento etc. o indivíduo submetido à gestão deve adaptar-se ao “tempo do trabalho”, às necessidades produtivas financeiras. Adaptabilidade e a flexibilidade são exigidas em mão única: cabe ao homem adaptar-se ao mundo da empresa e não o inverso.

Parece não existir limite para o trabalho, ele mobiliza o professor por completo. “O trabalho não é, como se acredita frequentemente, limitado ao tempo físico efetivamente passado na oficina ou no escritório. O trabalho ultrapassa qualquer limite dispensado ao tempo de trabalho; ele mobiliza a personalidade por completo” (DEJOURS, 2004, p. 31).

As contradições histórico-sociais do trabalho não permitem conclusões apressadas ou definitivas sobre rupturas e novas formas de trabalho ou de relações sociais, pois, ao lado de novas condições e situações sociais de trabalho, velhas formas e modalidades se reproduzem e se reconfiguram, num claro processo de metamorfose social (DRUCK, 2011, p.37).

Nesse contexto, seria interessante pensar sobre o sofrimento, em como o professor se relaciona consigo e com o trabalho. É o tempo da descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que a produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho (DRUCK, 2011).

3.4 O trabalho como forma de sofrimento

Em linhas gerais, o trabalho contribui para o desenvolvimento social, possibilita a construção histórica e identitária do sujeito. Porém, no trabalho é possível construir o processo saúde-doença. É nesse ambiente que é provável a produção de “enfermidades ocupacionais” que comprometem a saúde física e mental do indivíduo.

Dejours (2007) considera que questões relativas à saúde do corpo, à saúde mental, sofrimento psíquico no trabalho, medo da alienação, crise do sentido do trabalho, foram frequentemente desqualificadas e rejeitadas.

Segundo Francelino (2003), a partir da década de 60, as condições de trabalho do professor se aproximam das condições dos trabalhadores das fábricas, pois a escola adquire a função de formadora de trabalhadores. Alunos são vistos como produtos e a escola como produtora de força do trabalho. O processo de trabalho e de gestão em educação transformou o valor que a sociedade atribui à educação, a imagem social do professor e às suas condições de trabalho. A esse respeito, Gaulejac (2007, p. 80) afirma:

O desenvolvimento das empresas só tem sentido se contribuir para a melhoria da sociedade e, portanto, do bem-estar individual e coletivo e, definitivamente, se estiver a serviço da vida humana. Gerenciar o humano como um recurso, ao mesmo título que as matérias-primas, o capital, os instrumentos de produção ou ainda as tecnologias, é colocar o desenvolvimento da empresa como uma finalidade em si, independentemente do desenvolvimento da sociedade, e considerar que a instrumentalização dos homens é um dado natural do sistema produtivo.

Para este autor, a concepção de gestão das empresas é que o indivíduo se torne um agente ativo do mundo produtivo, e cada indivíduo é medido a partir de critérios financeiros, os que menos produzem não tem utilidade para o mundo do trabalho. A atividade humana não é mais social, ou produtora de ligação social, mas de exploração de recursos, sejam materiais ou humanos.

As leis do mercado tornam-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais, provocando cada vez mais a deterioração das condições de trabalho do professor.

A atividade docente é caracterizada pelas diversidades das atividades intelectuais a serem produzidas, pelo enfretamento de tensões cotidianas, pelo desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, pela demonstração de diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Diferentemente de outras profissões, um professor trabalha com e sobre seres humanos. Por isso,

[...] muitos estudos dedicados à questão indicam que o trabalho docente é uma tarefa de enorme complexidade que depende do contexto (das coletividades, dos indivíduos etc.), dos objetivos determinados pela organização e dos meios de que disponha para atingi-los (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 76).

Para Carlotto e Palazzo (2006), impuseram muitas atribuições ao professor que ultrapassam seus interesses e carga horária; entretanto, esse mesmo profissional tem sido excluído das decisões institucionais, sendo percebido somente como um executor de propostas elaboradas por outros. Isso revela a intensidade da precarização em ritmo acelerado, limitando a capacidade reflexiva e criativa dos docentes. E, assim, a combinação das inovações tecnológicas com os novos métodos gerenciais vêm gerando uma intensificação do trabalho, que pode se traduzir em sofrimento.

Com a globalização, as inovações tecnológicas e o surgimento de novas mídias, e das metodologias ativas de aprendizagem, o papel do professor foi modificado, assim como a sua forma de ensinar, ele deixa de ser o transmissor de conhecimentos para ser o mediador, facilitador, ou aquele que flexibiliza os processos educacionais. Além disso, tem agregado à tarefa de ensinar as tarefas administrativas.

A mudança dos métodos de ensino e a suspensão de postos de trabalho, em função da Educação à Distância (EAD), por meio dos usos das estratégias digitais e do ensino à distância, refletem na intensificação do trabalho docente e sua precarização.

Para Dejourns (1997), é na organização do trabalho que devem ser procuradas as forças que empurram o sujeito em direção à doença mental. Nesse sentido, a gestão empresarial no ensino superior, com o redimensionamento das atividades realizadas, instaurou a lógica da competitividade e produtividade promovendo a intensificação do trabalho. Para Gaulejac (2007) a visão utilitarista transforma a sociedade em máquina de produção, por outro lado, o homem torna-se um agente a serviço da produção e a economia a finalidade da sociedade, compartilhando da transformação do humano em um “recurso”.

Zaragoza (1999), na obra “O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores” esclarece que a expressão “mal-estar” sinaliza efeitos negativos que afetam o professor, como resultado das condições em que exerce a docência. Segundo ele, esse “mal-estar” é causado por algo que não está bem, sem, no entanto, definir claramente o que ocorre. O mal-estar pode ser definido como sendo a expressão da insatisfação profissional, podendo chegar aos estados profundos de depressão.

O mal-estar na profissão docente pode ser causado por diversos fatores, desde a identificação com a profissão, angústia, sentimento de impotência do professor diante da

impossibilidade de atender às demandas da instituição, ausência de tempo para refletir sobre preparar seu trabalho e refletir sobre ele além de lidar com avaliação acerca do seu trabalho, o desgaste físico e mental e constante intensificação das suas atividades.

A situação vivida pelos professores os conduz à insegurança, ao desinteresse e à negatividade para exercer suas atividades. Diante do exposto os professores são colocados em uma posição de dominados, em que a instituição exerce sobre eles uma força perversa. À instituição é dado o lugar de dominadora, produtora de ideologia e de discursos. É ela quem descreve as ações, o que fazer e como fazer (BARUS-MICHEL 2004).

4 CLÍNICAS DO TRABALHO

Para a análise adequada deste trabalho os instrumentos teóricos utilizados foram localizados nas “Clínicas do Trabalho”, que incluem referências à psicossociologia, psicologia social clínica e à psicodinâmica do trabalho. O foco de análise está na atividade e nos trabalhadores, além de adotar uma perspectiva crítica e compreensiva das relações de trabalho, poder, organizações, subjetividade e saúde, em uma vertente social e clínica (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011).

Para Lima (2011), pode-se depreender que, apesar de sua inegável diversidade, todas as abordagens que se colocam sob essa rubrica tentam sempre decifrar a forma pela qual subjetividade e atividade se articulam.

Não é uma clínica que tem como objetivo os problemas singulares do indivíduo, nem mesmo se trata de dissolver o sujeito em estruturas gerais e individuais que o antecedem. Seu objetivo por assim dizer, cerca-se da articulação entre o psíquico com o social. Em seus questionamentos estão a produção social do sofrimento no trabalho, bem como a produção de circunstâncias pelas quais o trabalho é reconstruído pela ação coletiva e individual (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011).

Segundo Bendassolli e Soboll (2011), “a clínica do trabalho aproxima-se de uma clínica social, cuja pauta de pesquisa e intervenção é a realidade vivenciada pelos sujeitos” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 60). A ênfase da palavra ‘clínica’ está na “articulação do mundo psíquico com o mundo social” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 60) e não no divã ou consultório que a palavra “clínica” costuma evocar.

Para a presente análise do trabalho, optou-se em articular conceitos de duas abordagens clínicas do trabalho em particular, sendo estas: Psicossociologia do Trabalho e a Psicodinâmica.

A Psicossociologia, enquanto conjunto de recursos para investigar a articulação entre o campo social e a vida psíquica, por outro lado, a Psicodinâmica do Trabalho permitirá investigar os impactos da organização do trabalho sobre a saúde do trabalhador por meio da fala coletiva e individual dos entrevistados, bem como verificar as formas de sofrimento. Apesar da importância das demais abordagens clínicas do trabalho, optou-se por não as utilizar no quadro de referências por questão de afinidade teórica.

Primeiramente, utilizaremos a ‘Psicossociologia’ também denominada de psicologia social clínica ou sociologia clínica, que faz uma interrogação acerca da dupla constituição do sujeito: de um lado crivado por elementos intrapsíquicos singulares, especialmente de natureza inconsciente; e de outro, um sujeito inscrito num universo social. Seu destaque de atuação encontra-se na reflexão dos processos grupais, dentro e fora das instituições, fornecendo dispositivos de análise da mudança social. Inclui ainda a dimensão simbólica (cultura) e a outra imaginária (representações compartilhadas) (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011).

O mesmo pode ser dito sobre a contribuição da psicossociologia sobre a compreensão das instituições, definidas como um conjunto de signos e de símbolos, de representações e de regras, produto das práticas das relações humanas. Nessa linha, a psicossociologia gerou subsídios para a compreensão da natureza dos vínculos que os indivíduos estabelecem com as instituições e as organizações, com reflexos na questão do trabalho (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011. p.62).

O objeto de estudo e de intervenção da psicossociologia é “o sujeito no quadro da vida cotidiana, em seus grupos, organizações e instituições”. Ela se volta para a transformação dos grupos, organizações e instituições. Destacam-se nessa perspectiva Vincent de Gaulejac e Eugene Enriquez.

Por fim, a Psicodinâmica do trabalho, representada especialmente pelos trabalhos de Christophe Dejours, desenvolvida desde a década de 1980, contribuirá com fundamentos da psicanálise, na ergonomia e na sociologia (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011).

Lancman e Uchida (2003) afirmam que a Psicodinâmica do trabalho está ligada à ideia de que a “organização do trabalho muitas vezes não leva em conta ou viola a racionalidade subjetiva”. Por outro lado, os conceitos psicanalíticos auxiliarão na compreensão de como a Psicodinâmica do Trabalho pensa e apreende a vivência no trabalho.

Para a apreensão das angústias vividas no trabalho, Dejours, inspirado na Psicanálise, propõe uma atividade de escuta atenta à fala dos trabalhadores. Não só a fala individual, mas principalmente a coletiva. Isso porque, para a Psicodinâmica do Trabalho, se o sofrimento é da ordem do singular, sua solução é coletiva. Para tanto é fundamental que se crie o que o autor chama de espaço público, espaço de circulação da palavra coletiva. É na escuta do que é expresso que se cria a possibilidade do

sofrimento emergir e sua solução ser pensada por todos (LANCMAN E UCHIDA, 2003, p.84).

Tais abordagens buscam compreender não apenas as ligações exitosas entre atividade e realização humana, seja ela individual ou coletiva, mas também elucidar as situações nas quais o sentido do trabalho alienado ou imposto esvazia-se e transforma-se em fonte de sofrimento e adoecimento.

5 METODOLOGIA

A fim de se alcançar os objetivos propostos por este trabalho, pressupõe-se a indissociabilidade entre pesquisa e ação, caracterizando-o como uma pesquisa qualitativa/quantitativa. A pesquisa qualitativa permite apresentar as características de um grupo, crenças, valores, atitudes, ou seja, um conjunto de fenômenos que fazem parte de uma realidade social, além de se aprofundar no mundo dos significados (MINAYO, 2016). Inclui observação, registros de comportamento e estados subjetivos, como documentos, diários, filmes, gravações, que constituem manifestações humanas observáveis.

Por outro lado, a pesquisa quantitativa, inclui características como sendo aspectos específicos de uma população e variáveis que decorrem da apresentação destes aspectos dentro de um contexto. “Os valores ou modalidades e a explicitação das peculiaridades da amostra que enquadram dentro das variáveis” (DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008). Para Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

Assim, a pesquisa quantitativa pôde complementar os resultados da qualitativa, possibilitando a obtenção de resultados precisos e rápidos. O questionário forneceu dados descritivos estatísticos, objetivos e exatos. Assim, a análise qualitativa foi combinada com a quantitativa, uma vez que não rejeita esses dados (BARDIN, 2016).

No que tange à coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros (MARCONDES e BRISOLA, 2014).

Com o objetivo de compreender em profundidade o fenômeno estudado, propõe-se a triangulação de métodos, considerando que cada dispositivo utilizado contribuiu para a questão de uma maneira específica possibilitando conhecer suas diferentes construções. Para Flick

(2009), "a triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo, ou, de forma mais geral, ao responder às perguntas de pesquisa" (FLICK, 2009, p. 62).

Foram utilizadas as seguintes ferramentas para a produção do material empírico: análise de documentos, observação participante, diário de campo, questionário e entrevistas individuais semiestruturadas. Para a realização da presente investigação foram observados os aspectos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos previstos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, dentre eles: Termo de Compromisso (Carta de Anuência) assinado pela instituição autorizando a pesquisa, Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da PUC Minas aprovando o projeto, de número 81028217.6.0000.5137e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE pelos professores entrevistados.

Após a aprovação do Comitê de Ética, foi enviado um questionário pelo *Google Forms* para os coordenadores dos cursos de engenharias e para os 64 docentes cadastrados nesses cursos. Responderam ao questionário um coordenador e 18 docentes. Após essa primeira coleta de dados, todos os respondentes do questionário foram convidados por meio eletrônico a participar da entrevista semiestruturada. Dentre eles, um coordenador e quatro professores aceitaram permanecer na pesquisa. Os agendamentos para a realização das entrevistas semiestruturadas foram realizados posteriormente, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Para identificar a fala dos sujeitos nas entrevistas semiestruturadas utilizou-se as letras ‘PR’(professor) seguidas do número criado para o registro dos dados e trechos entre aspas.

5.1 Análise documental

Para embasar o trabalho, buscou-se do início ao fim a leitura e análise das seguintes leis educacionais: Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, Decreto nº 2.306 de 15 de abril de 1997, Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Parecer CNE nº 776/97.

Foram autorizados para consulta os seguintes documentos institucionais de acesso restrito, para a produção de dados: Projeto Político Pedagógico, Projeto Pedagógico

Institucional para os cursos de Graduação, Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação, Resolução Consep nº 237/03/03/2015, site institucional da IES, sistemas VBI/RM – TOTVS⁶.

Ao adotar uma postura crítica, na análise documental, assim como alertam Spink et al. (2014) e Cellard (2010), buscou-se manter atenção ao contexto de produção, com o objetivo de compreender seus diversos elementos e aspectos, em confronto com a realidade observada e vivenciada.

A pesquisa é um processo que busca por meio das observações, coleta de dados, avaliações, interpretações e sínteses, a compreensão e/ou explicação de fenômenos sociais e subjetivos, portanto, é imprescindível compreender a história da educação superior no Brasil e as transformações atuais nesse cenário. Para isso foram essenciais os seguintes passos: pesquisar os marcos normativos da educação superior privada no Brasil, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e os principais eventos históricos, visando oferecer elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciaram a trajetória do ensino superior no Brasil.

Cabe ainda destacar que a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da leitura e interpretações de livros, artigos, periódicos e das concepções da pesquisadora. Para fins de contextualização, foram utilizadas como principais referências: a proposta histórica e as resenhas elaboradas por Durham (2005); Sampaio (2000); Santos e Cerqueira (2009).

O questionário e as entrevistas gravadas foram analisados com bases nas referências de Barus-Michel (2004) Gaulejac (2007), Bendassolli e Soboll (2011, 2015).

5.2 Observação

A observação da realidade visa produzir conhecimentos sobre ela, além de subsidiar o conhecimento do ambiente e da experiência dos sujeitos. De acordo com Gray (2012), “a observação envolve o olhar sistemático sobre as ações das pessoas e o registro, análise e interpretação de seus comportamentos” (GRAY, 2012, p. 321). Considerou-se a modalidade aqui utilizada como observação aberta e participante, uma vez que o método teve como principal intenção produzir dados por meio de “observação e escuta de pessoas em seu contexto natural e descobrir os sentidos e as interpretações sociais que elas atribuem a suas próprias atividades” (GRAY, 2012, p.323). A observação proporcionou o conhecimento sobre a atividade e a situação de trabalho.

⁶ Sistema VBI/RM – TOTVS – Plataforma utilizada pela IES, para registro de notas, frequência, horário de aluno e professor, cadastro de professores, etc.

5.3 Entrevistas

Para Flick (2009), a utilização de entrevistas é amplamente difundida em pesquisas qualitativas, e vão desde as mais estruturadas até as mais abertas e espontâneas. Nessa proposta de pesquisa as oportunidades surgem espontaneamente no contato regular com o campo. Muitas conversas foram inseridas durante a observação participante. Os sujeitos da pesquisa tornam-se protagonistas na construção do conhecimento, ao se ouvir durante as entrevistas e vivenciar o cotidiano da sala de aula.

A utilização da entrevista semiestruturada alternada com as conversas informais, foi fundamental para a proposta da investigação. Utilizou-se um roteiro de perguntas semiestruturadas (ANEXO), previamente estabelecidas pela pesquisadora, destacando os principais pontos a serem abordados na pesquisa, estando livre para realizar outras perguntas que tornassem as respostas mais completas.

O pré-teste foi realizado com um professor de engenharia que não se disponibilizou a continuar na pesquisa, com o objetivo de observar se as perguntas eram pertinentes e possibilitariam responder os objetivos do trabalho. Após a realização do pré-teste, alguns ajustes foram realizados e a entrevista novamente foi testada, dessa vez com outro professor a fim de verificar se haviam lacunas a serem corrigidas.

Os sujeitos que participaram das entrevistas são professores universitários especialistas e mestres que trabalham nos cursos de engenharia admitidos há mais de um ano na IES.

5.4 Diário de campo

Como parte da observação participante, o diário de campo ou as notas de campo são essenciais para a análise e registro dos dados. Sua função vai além do armazenamento de informações, ele pode conter reflexões do cotidiano e, ao serem relidas teoricamente, podem provocar novas reflexões e avanços na pesquisa.

Por outro lado, as anotações devem contemplar o maior detalhamento possível, registrando os atores presentes na situação, sentimentos, impressões, falas, não só do pesquisador, mas do pesquisado também. Datas, horários, disposições físicas do ambiente e demais aspectos adequados aos objetivos da investigação também fazem parte das anotações do diário de campo.

Esse diário contribui enormemente para a produção escrita da experiência e também cumpre o papel de avaliação constante da pesquisa de campo, já que os dados produzidos aqui,

em conjunto com os demais métodos, são fundamentais para o planejamento antecipado e mutável das ações de pesquisa. Para Gray (2012), as notas de campo se unem aos demais registros para compor o registro escrito que serve de base para a análise primária dos dados.

5.5 Análise dos dados

A análise dos dados qualitativos/quantitativos seguiu as três fases da análise de conteúdo de Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A partir do material produzido, foram realizados os processos de codificação e categorização, buscando-se a formulação de hipóteses e interpretações, em acordo com o referencial teórico e problema de pesquisa. A pesquisa é um processo que busca, por meio das observações, coleta de dados, avaliações, interpretações/sínteses, a compreensão e/ou explicação de fenômenos sociais e subjetivos.

5.6 Pesquisa de campo

Para a coleta de dados, não foi necessário visitar a IES pesquisada, uma vez que a pesquisadora desenvolve suas atividades laborais no ambiente da pesquisa. Os respondentes do questionário receberam um convite eletrônico para participar das entrevistas semiestruturadas com 10 questões abertas, elaboradas pela pesquisadora e testadas antecipadamente. Destes, 5 aceitaram o convite para participar das entrevistas semiestruturadas, que foram sendo agendadas conforme a disponibilidade de cada um. Por diversas vezes, ocorriam conversas informais nos corredores da IES com outros docentes que não se dispuseram a participar da pesquisa.

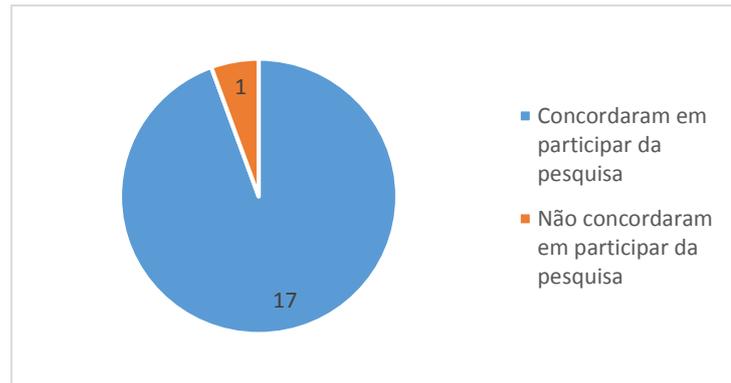
6 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Conforme já exposto, a primeira coleta de informações foi realizada por meio do questionário que permitiu captar: adesão à pesquisa, sexo dos participantes, idade, titulação, tempo de trabalho na IES pesquisada e em outra instituição, regime de trabalho, renda familiar, implicações no trabalho, exigências das atividades, tempo gasto para realizar as atividades, percepções sobre as implantações das metodologias ativas, participação em capacitações e

segurança para desenvolver as atividades em sala de aula. O questionário⁷ foi dividido em três partes: a primeira continha questões relativas a informações gerais dos professores, a segunda tratava-se das percepções sobre o trabalho docente e a terceira acerca das percepções do professor sobre as metodologias ativas.

6.1 Adesão

Gráfico 3 - Adesão à pesquisa

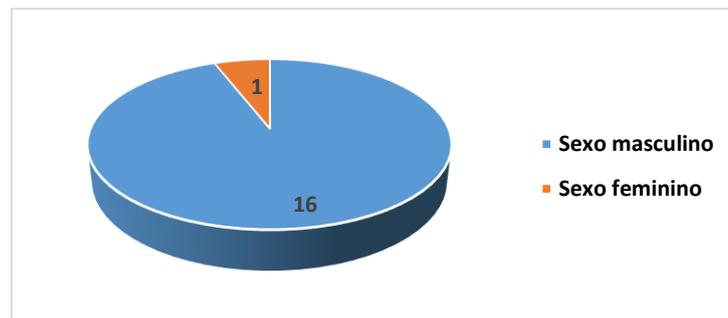


Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

6.2 Sexo

No que se refere ao sexo, 16 dos participantes eram do sexo masculino e 01 participante é do sexo feminino, de acordo com o gráfico:

Gráfico 4 - Sexo



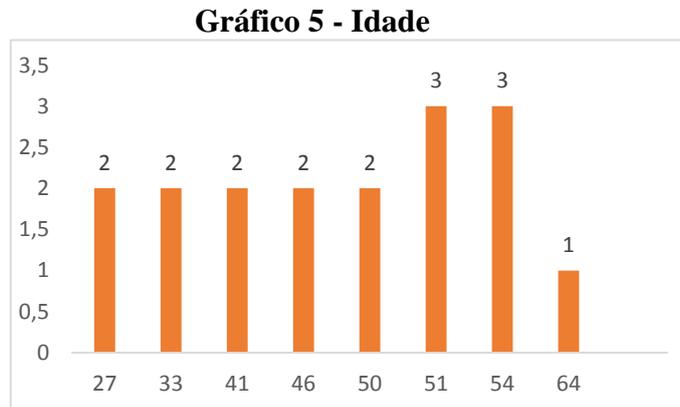
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

⁷ Questionário disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeLWeCqrIW5bhDv9Dw0DC_LZi4_6Xpxck2PDnuTBshfk2vBaw/formResponse>.

6.3 Idade

No que concerne à idade, existiu uma variação entre 27 a 64 anos de idade, de acordo com as informações do gráfico:

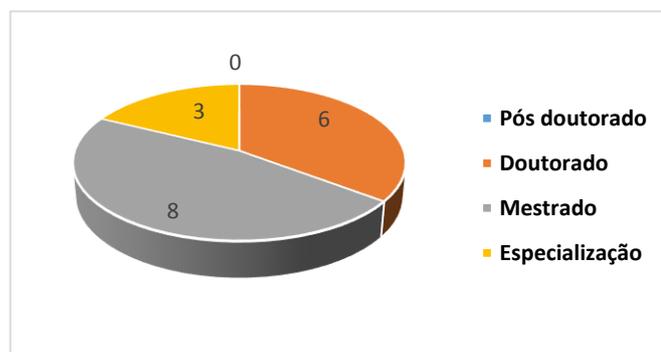


Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

6.4 Titulação e tempo de formação acadêmica

Em relação à formação acadêmica, a amostra foi composta por 6 doutores, 8 mestres e 3 especialistas. Nenhum professor participante da pesquisa possui doutorado. No que diz respeito à formação, não existe nenhum recém-formado contratado. O tempo mínimo de docência variou entre 9 e 39 anos de trabalho como docente, dado que será apresentado posteriormente nas entrevistas semiestruturadas.

Gráfico 6 - Titulação e tempo de formação acadêmica



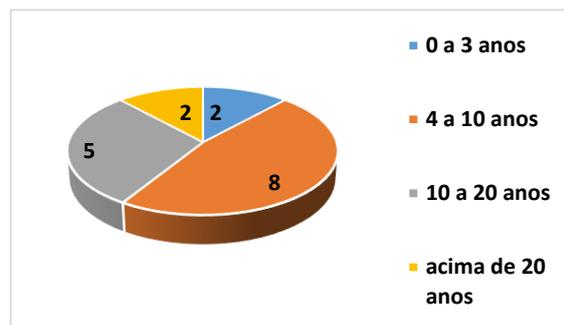
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

6.5 Tempo de trabalho na instituição

Referente à construção da carreira profissional, alguns docentes a consolidaram na IES pesquisada, conforme dados que serão apresentados posteriormente nas entrevistas. O tempo de trabalho varia entre 03 a 20 anos de docência na mesma instituição. Alguns professores relataram nas entrevistas que “os docentes que trabalham na IES há mais de 20 anos estão sendo paulatinamente desligados, sob a justificativa de contenção de despesas, unificação de coordenações de cursos e agrupamento de disciplinas.”

Diante do exposto, semestralmente, as situações de insegurança, medo e angústia assolam os professores. “É uma ansiedade superposta na medida em que a supervisão tem por encargo específico manter essa ansiedade com relação ao rendimento de cada trabalhador” (DEJOURS, 1992, p. 75).

Gráfico 7 - Tempo de trabalho na instituição

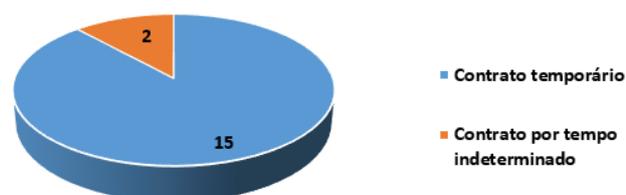


Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

6.6 Regime de trabalho e vínculo com outra instituição

Todos os docentes da IES possuem carteira de trabalho assinada, porém afirmaram ser contratados por tempo indeterminado, conforme mostra o gráfico.

Gráfico 8 – Tipo de contrato



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

Nas entrevistas, alguns professores disseram que a contratação temporária não existia, passou a vigorar de “uns três anos para cá” (PR04). Infere-se que as constantes alterações nas grades curriculares têm impactado nos contratos de trabalho e no desejo do professor manter-se vinculado à IES. Souza (2014) indica, em seus estudos, que a instabilidade de emprego percebida pelas instituições propicia o enfraquecimento do vínculo do professor com a instituição, cabendo ao docente comprometer-se com a sua carreira, sem, no entanto, criar expectativas de realizar suas atividades laborais em um único lugar.

Por outro lado, a carteira de trabalho assinada temporariamente não representa o único fator de enfraquecimento com a instituição. Em relação à dedicação, existem variações: Dedicação integral (40h); Dedicação parcial (20h) e horistas. Os professores de regime integral são os que trabalham há mais tempo na instituição e estão acima dos 40 anos de idade.

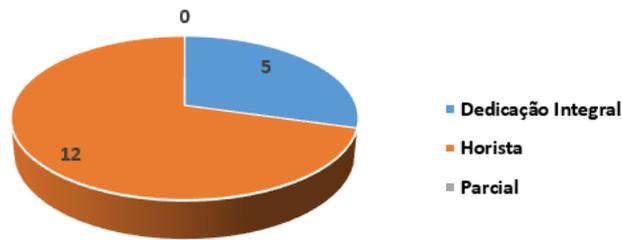
A partir de dados obtidos no diário de campo, um dos coordenadores de curso explicou, que “o contrato de trabalho que no passado era de 40 horas, dedicação integral, encontra-se hoje dividido em parcial e horista. No regime parcial o professor precisa cumprir 20 horas semanais na IES e o horista cumpre apenas a carga horária de aula estipulada por nós coordenadores”. Para Calderón (2000), essa forma de contrato de trabalho provoca um “desprendimento”, uma vez que o professor vai à escola somente para ministrar aulas.

Nesse contexto o professor que possui regime de trabalho de 40 horas está à disposição da instituição. Seu tempo é dividido para ministrar aulas, participar de projetos de Extensão e Iniciação Científica, ser membro do Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE), coordenar cursos, realizar atividades administrativas, entre outras. O professor de regime de trabalho parcial desenvolve suas atividades em 20 horas semanais. Elas basicamente são as mesmas que as do docente de 40 horas, a diferença está na quantidade de horas de dedicação. Se o professor de dedicação integral está sobrecarregado, o de dedicação parcial ainda mais, além de precisar trabalhar em outras instituições, para complementar sua renda, segundo dado extraído das entrevistas.

O professor horista refere-se àquele que comparece à escola, ministra suas aulas e retorna para casa. Seu vínculo com a instituição é frágil, não se torna companheiro dos demais. Para esse docente pode não existir sentimento de pertencimento no nível afetivo e profissional (BARUS-MICHEL, 2004). Calderón (2007) afirma que, nesse contexto, o professor necessita trabalhar em mais de uma universidade, para garantir minimamente seu salário. Para Souza (2014), o comprometimento dos docentes com a instituição de ensino em que trabalha e com a sua carreira não são suficientes para garantir a sua dedicação e filiação à IES.

A análise do questionário revelou que nenhum professor de regime parcial respondeu às questões. Conforme o gráfico, o número de respondentes são horistas em sua maioria.

Gráfico 9 - Regime de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

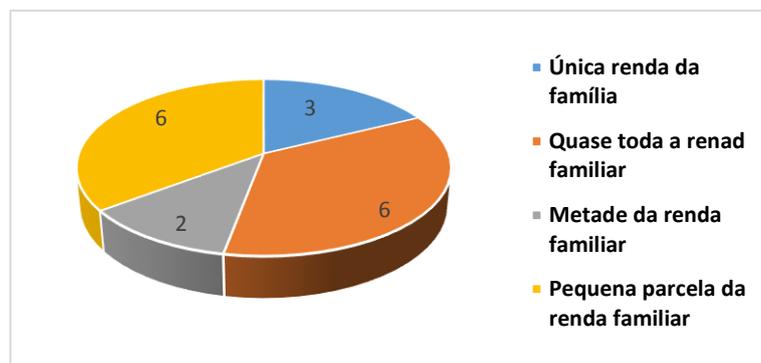
6.7 Renda familiar

Em relação à renda familiar, 15 questionários foram respondidos. 3 dos entrevistados tem a docência como única renda familiar, 6 como quase toda a renda da família e para os demais, ela representa uma pequena parcela da renda familiar. Infere-se que esse último dado está relacionado ao professor que tem vínculo com outra instituição ou empresa, “com o intuito de aumentar a renda salarial” (PR01).

Ele conhece as regras, sabe que semestralmente ocorrem os desligamentos e que as alterações curriculares estão implicando no agrupamento das disciplinas e conseqüentemente do quadro docente. A possibilidade do desemprego é uma constante na vida desse professor.

Para Souza (2014), o comprometimento com a instituição não é o suficiente para manter-se afiliado a ela. Sacrificar sua vida, seu tempo e sua família pela organização da qual ele veste a camisa, adaptar-se a essa nova ética da instituição não é o suficiente, por mais que ele agrade a instituição, ele sempre estará à mercê da sua lógica capitalista.

Gráfico 10 - Renda familiar

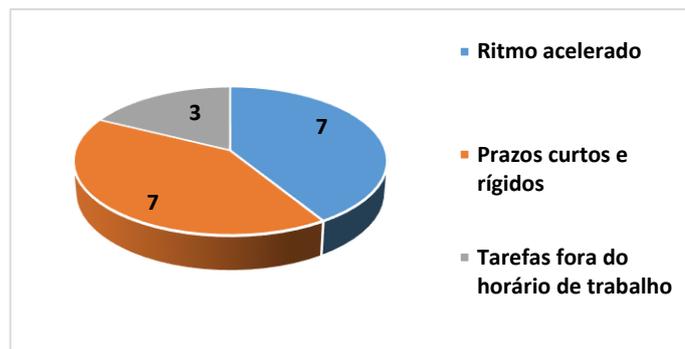


Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

6.8 As percepções do professor sobre seu trabalho

Trataremos agora das percepções do professor sobre o seu trabalho. Em relação ao ritmo de trabalho, o docente o considera acelerado e o prazo para o cumprimento das demandas é curto e muito rígido, além de não ser possível realizar todas as tarefas dentro da instituição, no horário de trabalho estabelecido, conforme dados do gráfico.

Gráfico 11 - Implicações para o trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

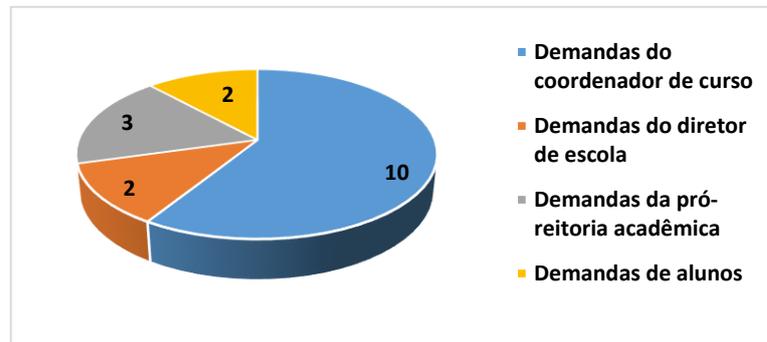
Além das demandas da docência, ainda precisa cumprir também as tarefas administrativas, participar de reuniões, lançar notas no sistema, preencher diários, xerocopiar as próprias avaliações, preencher relatórios de estágio, preparar material para os alunos com necessidades educativas especiais (provas adaptadas, correção das avaliações por meio de áudios gravados pelo aluno, aplicar avaliações fora do horário de trabalho etc.), além do preparo das aulas contemplando as metodologias ativas.

Segundo Enriquez (2001), a adesão à “cultura da empresa” é um ritual a ser seguido. O professor deve funcionar conforme as regras da instituição. Cabe a ele renunciar seus afazeres pessoais para cumprir as tarefas impostas. Ele não é dono de si mesmo, nem de suas atribuições, está preso à IES e sua cultura.

6.9 As demandas das atividades para o docente

Além do ritmo acelerado das atividades, dos prazos curtos, as demandas atribuídas ao docente partem de diversos setores: diretor de escola, coordenador de curso, alunos e pró-reitoria-acadêmica. Outras demandas são originadas na própria disciplina lecionada, ou pelas atividades administrativas e pares de trabalho, conforme o gráfico:

Gráfico 12 - Demandas das atividades



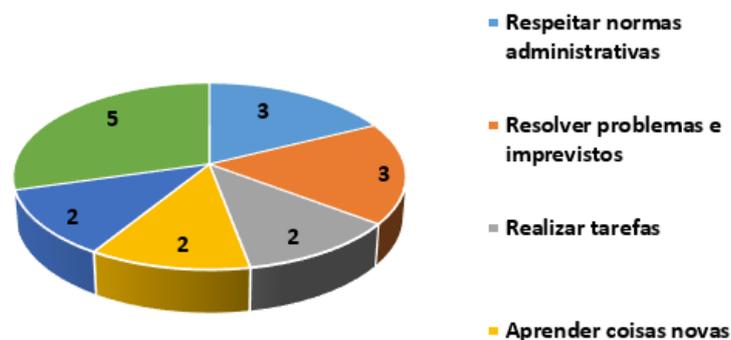
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

Alguns docentes consideram que as demandas recebidas podem ser realizadas dentro do horário de trabalho, porém outros afirmam que a carga horária não é suficiente para a realização de todas as atividades. Segundo alguns relatos, quando não conseguem finalizar as atividades dentro da escola, eles as finalizam em casa utilizando de 10 a 15 horas fora do horário de trabalho, inclusive nos fins de semana. Para Gaulejac (2007), a cultura do alto desempenho é uma imposição para a eficiência. O esgotamento profissional, o estresse, o sofrimento no trabalho se banalizam. Cada indivíduo trava a sua própria luta para se manter e conservar seu lugar.

6.10 Nível de exigências das atividades

De acordo com o gráfico, entre as atividades exercidas pelo professor, as que ganharam destaque foram: respeitar as normas administrativas, resolver problemas e imprevistos, realizar tarefas, aprender coisas novas, interromper uma tarefa para realizar outras, responder e-mails, atender telefone e mensagens de WhatsApp fora do horário de trabalho.

Gráfico 13 - Exigências das atividades



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

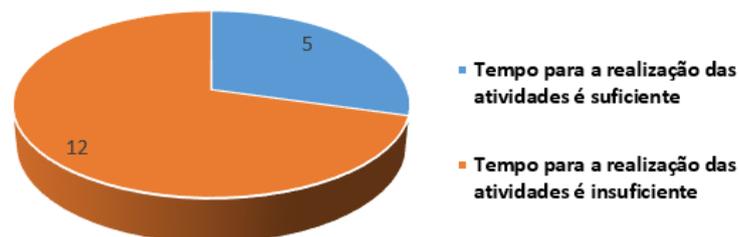
Para Gaulejac (2007), o paradigma utilitarista consiste na maximização das utilidades. A utilidade é concebida em um universo em que a eficiência e a rentabilidade são constantes. A máxima é ser eficaz e produtivo para sobreviver.

6.11 Tempo para realização das atividades

Com relação ao tempo de realização das atividades, mais da metade dos respondentes indicaram que o tempo disponibilizado para a realização das tarefas dentro da instituição é insuficiente. Alguns afirmaram que trabalham nos fins de semana entre 6 a 14 horas além da carga horária normal, dependendo da tarefa, a carga extra pode ser ainda maior.

Apesar de alguns afirmarem que conseguem realizar as tarefas dentro do horário de trabalho, no desdobramento da pergunta, foram unânimes em afirmar que “é necessário levar serviço para casa e que não recebem adicional noturno”.

Gráfico 14 - Tempo para realização das atividades



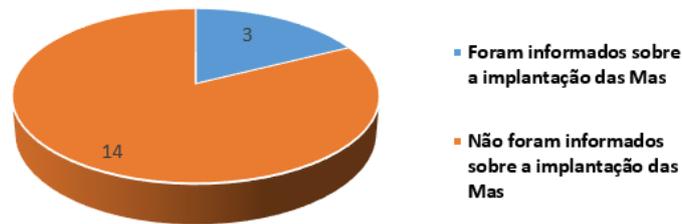
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

6.12 Metodologias Ativas e suas implicações

A última parte do questionário trata-se das percepções dos docentes acerca das metodologias ativas: adesão à nova organização do trabalho, implantação das Mas, participação em capacitações, segurança para trabalhar de acordo com a nova proposta e tempo de preparo das aulas, a partir das estratégias de MAs.

Com relação à implantação das metodologias a maior parte dos docentes afirmaram não terem sido consultados sobre o processo de implantação da nova proposta de trabalho.

Gráfico 15 - Divulgação da implantação das metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

Os números indicam que os docentes não são interpelados acerca das regras, procedimentos ou mudanças na organização do seu trabalho. As novas regras são apresentadas para serem cumpridas, independentemente se vão ou não desqualificar o trabalho do professor, retirar a autonomia e singularidade na forma de desenvolver seu trabalho.

6.13 Percepções sobre a implantação das metodologias ativas

Além das questões fechadas, o questionário continha quatro questões abertas, respondidas no anonimato. Os respondentes foram indicados pela letra ‘P. Ao indagar os docentes sobre suas impressões sobre a implantação institucional das Metodologias Ativas (MAs) no Ensino Superior Privado, as opiniões ficaram divididas. Muitos acreditam que essa forma de aprendizagem ativa é uma tendência educacional internacional “e que veio para ficar”.

Neste momento de processo educacional é preciso possibilitar aos docentes o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a um bom profissional. Destaca-se: trabalhar em grupo, respeitar as diferenças, ter autonomia de seu processo de formação, entre outras (P01).

Acredito que não devemos ir contra a maré, pois, se não fizermos o que estão pedindo, entramos para a lista dos demitidos. O jacaré está solto e não quero ser pego por ele. Por outro lado, se não fossem nossas condições de trabalho, penso que os alunos ganhariam muito com essa proposta. O problema é que não temos garantias de emprego, não temos tempo de dedicação e ainda precisamos trabalhar em outras escolas para compor a renda financeira (P04).

Implantar ou não as metodologias ativas não interessam para nós, para a instituição o que interessa é que executemos. Somos cumpridores, executores, sem direito a opinar se é certo ou errado, se cabe ou não em nossa carga horária. O jeito é fazer, e tentar fazer bem feito, porque todo mundo vigia todo mundo (P08).

Nós não fomos convidados a conhecer a proposta, suas potencialidades e fragilidades, porém, acredito que é uma estratégia interessante que atende aos novos paradigmas da sociedade atual, e possibilitar um aprendizado duradouro para o aluno, por meio de uma aprendizagem significativa utilizando ferramentas tecnológicas. É uma proposta diferenciada e ativa em sala de aula (P15).

Por outro lado, alguns asseguram que implantar as metodologias em sala de aula é um desafio constante, inicialmente porque a instituição não está interessada no que professores e alunos pensam sobre essa proposta, a única preocupação refere-se à captação de alunos. Essa proposta exige maior tempo de aula e estudo prévio do aluno. Vale ressaltar que em algumas disciplinas específicas é impossível aplicar MAs, pois, o aluno não consegue aprender sozinho, ele necessita da mediação, explicação, aula expositiva e dialogada do professor.

Outros professores endossam que as MAs não dependem apenas do docente, sendo impossível utilizá-las em todas as aulas, pois, elas requerem envolvimento do discente, responsabilização sobre a própria aprendizagem, nível elevado de compreensão e leituras prévias, ou seja, o sucesso do processo ensino aprendizagem não depende somente do professor, mas, também do empenho do aluno. A qualidade dependerá de todos os envolvidos.

Para Gaulejac (2007, p. 38), um dos “conceitos-chave da qualidade, refere-se ao progresso, que deve ser permanente e contínuo, pois o cliente é o nosso motor de progresso, sem ele estamos estagnados, parados e inertes”. A partir da observação registrada no diário de campo sobre uma palestra acerca das MAs, o pró-reitor acadêmico faz o seguinte comentário:

Estamos vivendo um momento crítico, não podemos mais sermos transmissores de conhecimentos, precisamos progredir, o futuro está batendo em nossas portas, nossos alunos não são os alunos de 20 anos atrás. Precisamos novamente sermos os primeiros em qualidade na região. Sempre fomos os primeiros, e precisamos garantir e manter esse lugar. Precisamos progredir, crescer, investir em tecnologia, captar o aluno que ainda se encontra do lado de fora, ele sim, será nossa mola propulsora, ele nos impulsionará para o progresso, nos fará crescer, buscar novas estratégias. Precisamos esquecer o passado: as aulas dialogadas e expositivas; a tecnologia está aí para nos auxiliar e nos colocar novamente com os primeiros em educação. Se não mudarmos seremos engolidos por outras instituições, deixaremos de existir. Não sabemos onde estamos, mas temos convicção para onde queremos ir, e conto com o apoio de todos vocês (DIÁRIO DE CAMPO, 23/07/2019).

Vive-se a era do esquecimento do passado, desvalorização do presente e exaltação do futuro. A ideia é subir cada vez mais. Todos devem se inscrever na lógica do progresso, sem ele, a IES na fala do pró-reitor estagnar. Não importa o quanto o progresso custará ao professor, o que importa é o desenvolvimento e o avanço das práticas educacionais.

6.14 Participação em capacitações: voluntária ou involuntária

Objetivando o uso de Mas o Núcleo de Formação Docente ofertou capacitações para os professores conforme gráfico seguinte:

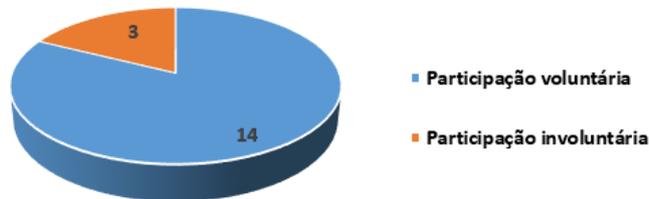
QUADRO 3 - Resumo de atividades de capacitação docente

Resumo de atividades de capacitação Docente – 2009 a 2018			
Ano	Nº de atividades	Total de horas	Nº de participações
2012	29	143	1339
2013	17	101	950
2014	10	73	833
2015	08	144	776
2016	18	221	1627
2017	15	187	1090
2018	25	135	1164
Total	122	1004	7779

Fonte: Elaborado por uma das pedagogas do Nuade

Atender a essas demandas é exigir do docente outras responsabilidades, além das que ele já tem. Os professores encontram-se continuamente desconcertados diante das dificuldades apresentadas como forma de inovação, qualificação e formação profissional. Diante do cenário apresentado e da necessidade da IES capacitar seu corpo docente, foi indagado aos professores se a participação em capacitações era voluntária ou involuntária. Grande parte dos docentes afirmaram que participaram voluntariamente, entretanto alguns disseram que eram obrigados a participar, conforme mostra o gráfico:

Gráfico 16 - Participação voluntária ou involuntária em capacitações



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

O número alto de participação voluntária pode ser justificado com base no registro do diário de campo:

Em todas as capacitações os colaboradores do RH recomendam ao NUADE que seja “tomado muito cuidado com a lista de presença”. Cada professor que não comparece à capacitação tem o ponto do dia cortado. É muito recorrente que após a capacitação docentes que chegam atrasados ou se esquecem de assinar a lista, comparecem ao NUADE bem no início do expediente no dia posterior à capacitação, solicitando a lista para ser assinada. Outro fato interessante, é que os professores buscam essas listas antes mesmo dos funcionários do RH assumirem suas atividades, pois, após o treinamento a pedagoga do NUADE é “obrigada” a digitalizar a lista e enviá-la para o setor já referido logo no início da manhã. “Problema de quem esqueceu de assinar, ou não pode vir, ofertamos as capacitações no período da tarde e nos sábados o dia

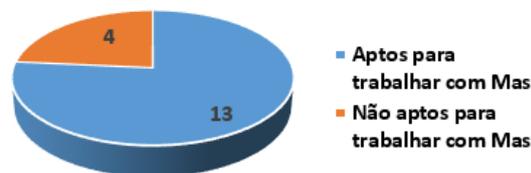
todo, dá para todos se adaptarem”, palavras do pró-reitor acadêmico (DIÁRIO DE BORDO, 30/05/2018).

Situações como essa produzem mal-estar, medo e/ou sofrimento. As ameaças já não são mais veladas, quem não cumpre as obrigações será punido financeiramente. Não cabe ao docente questionar, ou justificar sua ausência, ele deve concordar com as imposições da instituição independentemente de sua vida particular.

6.15 Capacitação e segurança para trabalhar com as metodologias ativas

Conforme já foi dito, as metodologias ativas foram implantadas e coube aos docentes se adaptarem à proposta da IES. Quando indagados sobre as condições de se aplicar as metodologias ativas, a maioria afirmou não estarem aptos para utilizá-las, mesmo sendo capacitados aproximadamente 4 vezes por ano, e em cada capacitação aprender uma metodologia diferente, de acordo com o gráfico.

Gráfico 17 - Capacitação e segurança para trabalhar com as metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

Novamente, a insegurança aparece como fator capaz de desqualificar o trabalho do professor. Ele está em sala de aula, aplicando uma metodologia diferenciada sem ao menos ter certeza do que está fazendo. Por outro lado, assumir suas dúvidas, medos e incertezas, implica evidenciar que não está qualificado enquanto profissional, uma vez que foi “treinado” para desenvolver essa prática em sala de aula.

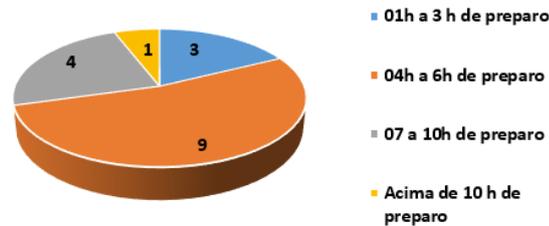
6.16 Tempo de trabalho para o preparo das aulas com metodologias ativas

Com relação ao tempo de trabalho gasto para o preparo de aulas que envolvam metodologias ativas, a maioria dos professores afirmaram que utilizam entre quatro e seis horas no mínimo para preparar uma aula ativa.

Nesse tempo de preparo não está incluída a preparação da avaliação, correção, elaboração de trabalhos e as demais funções atribuídas ao docente. O tempo estimado na

pesquisa refere-se ao tempo fora do horário de trabalho, o que retira do docente o tempo com a família, para descanso e lazer. Trata-se de uma lógica gerencial destinada a melhorar a produtividade, conforme o gráfico.

Gráfico 18 - Tempo para o preparo das aulas



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no *Google Forms*

Em síntese, o questionário revelou que o acúmulo de funções implica a restrição do tempo para descanso, entretenimento etc. As atividades possuem ritmo acelerado, prazos curtos e carga horária insuficiente para o desempenho, sendo necessário trabalhar nos fins de semana e feriados, pois, a carga horária não é suficiente para a realização de todas as atividades atribuídas.

Com relação às metodologias ativas, todos concordam que ela é importante como estratégia de ensino diferenciada, porém apresentam desafios com relação à infraestrutura que é insuficiente, ausência de planejamento e melhores condições de trabalho.

7 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Após a aplicação do questionário via *Google Forms*, os respondentes foram convidados por meio eletrônico a participarem das entrevistas. Abaixo segue a caracterização dos 5 entrevistados.

QUADRO 4 - Caracterização dos trabalhadores entrevistados

Entrevistado	Experiência profissional	Formação	Regime de trabalho
PR01 ⁸	5	Especialista	Horista
PR02	7	Mestre	Parcial
PR03	8	Especialista	40 horas
PR04 ⁹	25	Especialista	Horista
PR05	39	Especialista	40 horas

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário *Google Forms*

⁸ Desligado em junho/2019

⁹ Desligado em junho/2019

Observa-se que dos cinco professores entrevistados, 04 são especialistas, PR01, PR03, PR04 e PR05, apenas PR02 possui titulação de mestre, entretanto é horista. Coincidentemente, dois dos especialistas PR03 e PR04 possuem dedicação integral na IES. Todos os entrevistados trabalham apenas na IES pesquisada.

A partir das entrevistas individuais, considerou-se as conversas informais e observações derivadas da presença do pesquisador junto aos professores em momentos de informalidade. Durante as entrevistas, alguns dos entrevistados ficaram preocupados com o seguinte fato: como a pesquisadora fazia parte do Núcleo de formação docente, as respostas a serem dadas poderiam comprometê-los. No entanto reafirmou-se que o interesse consistia em conhecer como as MAs foram implantadas e seus impactos na organização do trabalho docente, negando qualquer julgamento entre certo e errado, bom ou ruim, ou algum tipo de posicionamento a favor ou contra a proposta da IES.

Paralelamente, a instituição não se opôs, em nenhum momento, ao desenvolvimento da pesquisa, o que permitiu a empatia entre pesquisado e pesquisadora. Isso possibilitou uma comunicação mais fluida e sincera entre as partes envolvidas.

Em todas as entrevistas, utilizou-se o pressuposto da observação participante, considerando como técnica de produção de dados, tanto a entrevista individual semiestruturada registrada em gravação de áudio, como as conversas informais e espontâneas, individuais ou coletivas, frequentemente realizadas no próprio local de trabalho. As entrevistas foram realizadas no período de fevereiro a abril de 2019, dentro da própria instituição, especificamente na sala de estudos da biblioteca central.

Foram entrevistados, formalmente, 04 docentes do sexo masculino e uma professora. As entrevistas foram gravadas integralmente e transcritas com o auxílio de notas tomadas no momento das conversas. No caso da gerente do núcleo de formação docente, foram realizadas conversas em diferentes momentos, entretanto não foram feitas gravações de áudio, apenas registros escritos, assim como ocorreu com outros professores com os quais se teve contato.

Para a exploração, tratamento e codificação das transcrições das 5 entrevistas gravadas e dos diários de campo, foi utilizado um *software* ATLAS.ti 8, desenvolvido para a análise qualitativa dos dados. Inicialmente os 5 arquivos de texto com as transcrições e os 05 arquivos dos diários de campo produzidos após cada entrevista, reunião, palestra e capacitação, foram inseridos em um novo projeto do ATLAS.ti 8. Em seguida, realizou-se uma leitura prévia de todo o material no próprio aplicativo, sendo criadas, nesse primeiro momento de análise, cerca de 15 categorias, em consonância com os objetivos da pesquisa e

os referenciais teóricos, gerando também trechos de entrevistas que se mostraram ilustrativas para a análise dos resultados.

A partir daí foram realizadas outras duas leituras de todo o material inserido no ATLAS.ti 8 e as primeiras categorias criadas foram mescladas e reduzidas, primeiramente, acerca de 13 categorias e, por fim, 08 categorias de análise, as atuais servirão de base para a apresentação, como descrito no quadro 4.

QUADRO 1 - Categorias de análise dos dados

Categoria	Síntese
As percepções sobre as MAs	Contempla a transformação na organização do trabalho, tendência educacional e adaptação na forma de trabalhar.
Trabalho e o poder	Indica como as metodologias foram impostas por meio de uma relação de poder.
Metodologias ativas: desafios, potencialidades e fragilidades	Aponta os desafios enfrentados pelos professores para utilizar as metodologias ativas.
O trabalho fora da instituição	Constata que as metodologias ativas exigem dedicação e planejamento prévio, que não estão previstos na carga horária do professor.
A carga horária e o trabalho	Indica as diferenças entre os professores de carga horária integral e horistas e as relações de trabalho entre essas duas categorias.
Deficiência na formação	Aponta a insegurança do professor em desenvolver atividades que envolvam metodologias ativas dada a formação insuficiente.
Avaliação de desempenho	Indica a insegurança mediante a avaliação semestral e a ausência de <i>feedback</i> real.
Impactos do trabalho	Aponta o conformismo mediante as demandas da IES e o silenciamento do professor.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo

A descrição dos resultados foi dividida da seguinte forma: exploração do material produzido nas entrevistas, conversas individuais e diários de campo, classificados e interpretados nas categorias apresentadas. Os resultados serão apresentados com base nos trechos das entrevistas e percepções registradas em diário de campo, construindo relações pertinentes entre a pesquisa de campo e referenciais teóricos.

A seguir foram analisados os impactos causados pela implantação das MAs nos processos de subjetivação docente, em 08 categorias criadas a partir da análise e exploração da transcrição das 5 entrevistas gravadas e diários de campo, como citado anteriormente.

7.1 As percepções sobre as Metodologias ativas

Conforme explicitado no referencial teórico desta dissertação, as IES vêm reorganizando sua estrutura, gestão, currículos dos cursos e principalmente as condições de trabalho do professor universitário em busca de lucratividade financeira, captação discente e de formação cada vez mais qualificada para o aluno.

A Diretoria da Escola Politécnica, por meio da coordenação dos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Química, envia ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), os Projetos Pedagógicos dos referidos cursos para aprovação. Os projetos foram elaborados em atendimento às necessidades institucionais e atuais demandas de mercado. Além disso, ocorreram mudanças significativas nos instrumentos de avaliação de curso, no final ano de 2017, que impactaram os documentos acadêmicos, refletindo, diretamente, na estrutura do Projeto Pedagógico dos Cursos - PPCs. A reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional – 2018-2022, também se apresentou como justificativa para reformulação dos currículos, apontando novas políticas e, conseqüentemente, novas demandas e práticas acadêmicas (PARECER CONSEPE 005, p.01, 2019).

O documento ainda revela a necessidade de um perfil diferenciado de professor e da utilização das metodologias ativas.

Os projetos pedagógicos dos cursos de Engenharia estão fundamentados nas políticas institucionais, nos aspectos legais e na concepção de educação como um processo contínuo, que compreende a existência de saberes e conhecimentos oriundos do cotidiano e das vivências dos sujeitos envolvidos nos atos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, a prática pedagógica tem como foco o processo de aprendizagem do estudante a partir do uso de metodologias ativas de ensino que oportunizam a construção do conhecimento pelo aluno e desenvolve habilidades sociais necessárias ao mundo do trabalho (PARECER CONSEPE 005, p.02, 2019).

Nesse sentido, o professor é destituído de sua autoridade e conhecimento, do seu desejo de ensinar de forma peculiar e singular, para ensinar em uma configuração implantada pela IES. Observando por essa ótica, o docente torna-se um mero repetidor de práticas e metodologias, em que é forçado a repeti-las, sem mesmo entender seus objetivos e utilidades em sala de aula.

Para a instituição, a adesão às MAs é uma forma de transformar a educação, aprimorando sua qualidade, aumentando o potencial do aluno e fornecendo ao professor outras técnicas de ensino. Entretanto, as entrevistas e o questionário indicam que a adesão a essa prática de ensino nada mais é do que uma forma de enclausurar o professor em uma ideia que não lhe pertence, transformando-o em um recurso passível de ser descartado a qualquer momento, se não houver uma modificação em seu perfil.

Durante uma das entrevistas, um dos professores relatou que a metodologia ativa

[...] Está transformando a nossa vida, porque como a gente vai se adaptando, você precisa de mais tempo para trabalhar, você precisa de ser mais criativo, e aí eu acredito que se tornou mais trabalhoso. Eu entendo que exige mais, só que como eu vejo que ela é mais dinâmica eu ainda prefiro manter nessa linha né. O tradicional eu já tinha tudo preparado né, eu não tinha que estabelecer nada diferente do que aquela rotina ali das minhas aulinhas com slide, lista de exercícios, essas coisas e agora eu tenho que ser mais criativo, implantando esses métodos e isso é mais trabalhoso (PR02).

Mesmo que eu não concorde com as metodologias ativas, com essa forma ‘solta’ de ensinar os alunos, prefiro ficar calado, não quero me expor, do jeito que eu trabalhava antes o aluno aprendia, me parabenizava, agora com essa história de tendência mundial, tudo virou de cabeça para baixo. Só nos cabe aceitar e fazer o que é pedido. (PR04).

O depoimento do professor chama a atenção para a reprodução do discurso implantado pela escola, a criatividade, dinamismo e o descarte das metodologias tradicionais. Quando ele afirma que “a gente vai se adaptando” percebe-se a necessidade de que esse processo atenda às demandas da IES.

No questionário, alguns docentes responderam que as metodologias ativas correspondem a uma tendência educacional internacional e que não será possível “escapar dessa forma de trabalho”. Para Enriquez (2001), tal indivíduo só sabe repetir, reproduzir, recriar o funcionamento social tal como ele é. Essa figura do “indivíduo individualizado” é oposta à figura do sujeito, aquele que tenta sair da clausura social e psíquica para se abrir para o mundo e transformá-lo.

Na perspectiva do autor, o professor não é o sujeito, torna-se, na medida em que se massifica, um ser incapaz de colocar a sua vida em jogo e a correr riscos, não pode ser chamado de “criador da história”, pois tornou-se um “indivíduo individualizado”, preso em ideais que não são os seus, influenciado pela dinâmica social. Ele se torna um indivíduo neutralizado pela IES.

Para confirmar a posição da dinâmica social, PR01 afirma que,

[...] na verdade, isso tinha que acontecer. A tecnologia está vindo com muita força as pessoas mais carentes tem um celular muito evoluído, então eles têm acesso, então desenvolver isso aí trabalhar dessa forma, mesmo se não fosse institucional a gente teria que se adaptar a isso né, porque senão ia tornar uma coisa muito vaga... Ele já tem acesso, agora como vamos trabalhar isso que ele já tem acesso entende? Então para meu trabalho eu acho que veio assim me ajudar me dá apoio uma coisa de que qualquer forma teria que acontecer entendeu?

Mais uma vez, surge a palavra “adaptar” e a concordância do professor de que a implantação foi necessária, em função de uma demanda institucional e social, a tecnologia. Para

Zaragoza (1999) muitos professores percebem os problemas que são produzidos pela IES e pela sociedade como seus, inerentes ao seu próprio trabalho. PR01 afirma ainda que

[...] a vida profissional da gente, vai até fora da instituição, a gente tem que se adaptar a tudo, daí vai ser muita mudança em diversas áreas, então isso vai impactar na vida do professor superior do professor base do ensino fundamental, ensino médio e para diversas áreas profissionais. Não dá para fechar os olhos. É preciso seguir em frente. Não acho ruim não. O pessoal fica reclamando na sala dos professores, mas, eu acho que a gente tem que fazer mais e reclamar menos. Desse jeito é mais fácil continuar na instituição.

Percebe-se a necessidade inerente do professor se adaptar, o fenômeno da massificação permite que ele se “adapte, não feche os olhos e siga em frente”. Quando a vida profissional ultrapassa os muros da escola, instala-se uma crise de identidade, ele deixa de ser sujeito e passa a ser professor dentro e fora da sala de aula.

Dejours (2007) explica que essa naturalidade pode ser interpretada como resultado de uma composição entre sofrimento e a luta individual e coletiva, contra o sofrimento no trabalho. Ela não implica necessariamente a ausência de sofrimento, pois não é passiva e nem mesmo conformista, obtida pela interiorização, mas corresponde ao resultado de uma dura luta contra a “desestabilização” psíquica provocada pelas pressões cotidianas do trabalho.

Para PR04, que está na instituição há mais de 10 anos, a implantação das MAs são concebidas como uma volta ao passado.

Olha, eu posso responder somente por mim. Olha até porque aconteceu uma coisa muito interessante, tem muita coisa que eu já fazia. A escola não comprava essa ideia. Depois veio com isso como algo maravilhoso e inovador. Então para mim foi uma complementação, na verdade muitas coisas eu já fazia. Acho legal que agora estou sendo reconhecido né, porém eu não excluo a possibilidade que tenha havido alguma resistência, algumas dificuldades de minha parte.

Entende-se que inicialmente o professor sentia-se depreciado, quando aplicava em sala de aula atividades que envolviam metodologias ativas, sua prática não era reconhecida pela instituição, entretanto hoje se sente elogiado e reconhecido. Em um determinado momento teve diminuída sua motivação por realizar um trabalho diferenciado dos demais e, posteriormente, o mesmo trabalho torna-se fonte de inspiração e reconhecimento.

Isso se traduz em uma modificação do papel do docente, na aceitação de si mesmo enquanto profissional que realiza tarefas e nas dificuldades de acomodar-se às exigências da IES, que por sua vez é constante em suas demandas. Todas essas situações promovem níveis

de precarização das relações do docente com o trabalho. Ele nunca sabe se realmente está fazendo certo ou errado.

Para Gaulejac (2011), o mecanismo de dominação aprisiona os sujeitos em uma submissão permanente em que várias pessoas estão envolvidas em uma relação afetiva, psíquica e material, sem conseguir se desvencilhar dela. O autor ainda afirma que a ordem gerencial é dominada por uma racionalidade instrumental, que torna o humano um objeto e aprisiona seus comportamentos dentro de preocupações utilitaristas.

7.2 O trabalho e o poder

As práticas pedagógicas são produzidas historicamente, com o intuito de atender as demandas sociais não se apresentam como algo natural. Cada época é atravessada por uma determinada conjuntura político-econômico-social, construindo um modelo de indivíduo, de aluno e de professor. Assim, conforme Benevides e Passos (2009, p. 168) “[...] a narrativa não remete a um sujeito, mas a singularidade é efeito de uma experiência coletiva”.

Para Sá (2016, p. 197)

Quando ouvimos um professor falar sobre a sua atividade, não estamos ouvindo algo particular, limitado a sua circunstância, mas ouvimos sim, um modo de ser professor, um modo de atualizar certas práticas construídas historicamente, marcadas por diversos interesses, jogos de força, em que uma ação realizada se fez vencedora dentre tantas possibilidades.

Ao pensarmos em jogos de poder, de imposição, é preciso compreender quais são os mecanismos de poder. Às vezes a gestão não provoca a oposição frontal, no entanto consegue uma adesão por meio do poder. Quando os professores foram indagados sobre a implantação da nova organização do seu trabalho, por meio de uma relação de poder afirmaram que,

Sim. Sem dúvidas. Começaram a falar sobre esse assunto aí foram acontecendo treinamentos, e aí a gente ficou naquela se era isso que era para usar, sem entender muito bem, muita gente fazendo, sem saber se estava fazendo certo, sem entender o conceito das metodologias. Mas foi instituída e a gente teve que acatar, ela veio para ficar. É até engraçado. Quando chega início de semestre, sempre tem uma palestra de alguém para falar sobre metodologia ativa. Aí quando pergunta assim: levanta a mão quem usa metodologia ativa. Quando eu olhei para trás, todo mudo tinha levantado a mão (risos). Colega de trabalho que nunca usou uma metodologia ativa estava com a mão levantada. Mais que depressa levantei a minha também. Estava cheio de chefe lá (risos). Tanto que depois o coordenador chamou a gente e disse que um dos critérios para demissão era não acatar essa metodologia. Tenso! (PR02)

Para Gaulejac (2017), o cenário é ameaçador, cada indivíduo torna-se dia após dia uma capital que é necessário para dar frutos. O taylorismo provoca uma instrumentalização do humano, em que cada indivíduo deve se adaptar à máquina mecânica, à linha de produção. A ordem é produzir. É preciso mostrar sua rentabilidade, empregabilidade e produtividade.

É necessário pertencer aos objetivos da empresa. Ele deixa de ser sujeito para ser indivíduo, alienado às identificações coletivizadas, assume de forma submissa o poder que lhe é imposto e reproduz o funcionamento social.

Pela fala do professor, percebe-se o poder coercitivo da coordenação de curso por meio, da ameaça propriamente dita, sem segredos. Infere-se que o coordenador de curso não usou da coação deliberada sem a autorização da reitoria acadêmica, uma vez que é ele quem repassa para os professores as demandas dos pró-reitores, conforme informado pelo coordenador em uma conversa informal.

Por outro lado, o docente PR05 compreende que a implantação das MAs por meio de poder é algo normal e que precisa ser feito, caso contrário não há produtividade, porém entende que essa imposição precisa ser feita por meio de processos motivacionais.

Eu vejo que tem que ter a relação de poder, porque o ser humano tem que ser cobrado, se ele não for cobrado as coisas não acontecem, ou acontecem com mais morosidade. Acho importante, a relação de poder só que com motivação, mas, eu vejo que as coisas, é que muitas vezes existem bons projetos e vale a pena insistir neles, e até mesmo para ver se o resultado chega, ou faz ou está fora. Tem que fazer, querendo ou não... é assim em todo lugar (PR05).

A gestão não é um mal em si. É totalmente legítimo organizar o mundo, racionalizar a produção, preocupar-se com a rentabilidade. Com a condição de que tais preocupações melhorem as relações humanas e a vida social. Ora, cada um pode verificar que certa forma de gestão, a que se apresenta como eficaz e de perfeito desempenho, invade a sociedade e que, longe de tornar a vida mais fácil, ela põe o mundo sob pressão. (GAULEJAC, 2007, p. 33)

Nesse caso, a gestão da instituição é aquela que coloca o “mundo sobre pressão”, não se preocupa com as relações humanas, nem com a vida social do trabalhador. Sua maior preocupação é a rentabilidade e a produtividade. Por outro lado, o professor concorda com o posicionamento da IES, que as cobranças são necessárias, caso contrário, não há produtividade.

O entrevistado PR03 confirma convergente à posição de Gaulejac (2007) acerca da gestão. Ele evidencia a soberania da ideologia dominante que ignora o indivíduo e suas fraquezas e o torna conformado com a situação e sem condições de demonstrar sua originalidade e autonomia.

Sim, foi instituída uma relação de poder. Foi imposto mesmo. Na época eu até entrei em pânico porque eu não sabia o que era. Você enquanto professor, se sente confrontado nesse momento, invadido, desrespeitado, sabe. Me senti pressionado, eu senti, que eu tinha que fazer uma coisa que eu não estava entendendo o que que era. Eu entrei em pânico, mas fiz o que me mandaram fazer.

Eu sinto que não há muito o que se fazer. As condições foram impostas, queira a gente ou não. É preciso se adaptar, fazer o que estão mandando. Para esse povo não interessa se a gente está feliz, se tem tempo, se quer ou não mudar o jeito de fazer. O que importa é que eles têm o poder nas mãos e a gente é o lado mais fraco da história. É isso (PR04).

Para Chanlat (2011), quando os modos de gestão e de organização do trabalho não consideram as funções biológicas e psicológicas do ser humano, assistimos a uma degradação da saúde física e mental dos trabalhadores. O autor afirma ainda que várias pesquisas no domínio da pressão e da psicodinâmica do trabalho demonstram que o nível de stress está estreitamente ligado aos modelos de gestão.

A permanência nesse espaço de trabalho torna-se algo perturbador e ao mesmo tempo confuso. Para PR01, a relação de poder é necessária para que possam ser produtivos. Por outro lado, alguns sentem-se ameaçados por um processo de desligamento, sem, no entanto, entender claramente o que devem ou não fazer.

A fim de não ser desligado o docente apresenta um comportamento de conformismo, diretamente implicado com a noção de coletivo, “preciso pensar e agir como todos os outros”. A IES por sua vez já ‘incutiu’ a ideia de que todos precisam pensar de forma igual, as mudanças favorecem a todos, essa é a nova cultura da empresa (ENRIQUEZ, 2011).

[...] tivemos cursos, diversas palestras informando como está o andamento da educação e como estão as outras instituições. Eu mesma fui fazer um curso em São Paulo para conhecer o que outra instituição estava usando. Acho que a escola está preparando bem a gente para isso, só que tem gente que não aproveita (PR01).

Eles oferecem cursos para um grupo específico, o grupo de formação docente. Os professores que participam são selecionados pelo coordenador de curso, são os queridinhos, todos de 40 horas de dedicação. O que sobra para a gente é o que eles aprendem lá e repassam. Penso que deveria existir um rodízio de professores, para que todos tivessem acesso a fonte da informação. Mas, o que ocorre é que existe uma seleção, uma empatia... é isso...e nunca vai mudar. A gente não passa de uma linha de produção para a escola. Produz na sala de aula, produz artigos para o MEC, produz relatórios e vai produzindo cada vez mais o que eles querem (PR04).

[...] é preciso fazer tudo igual, igual todo mundo. Não pode fazer diferente ou contestar, porque quem contesta fica em evidência, e quem fica em evidência corre o risco de ir para a rua. Faço o que todo mundo está fazendo, parecendo um monte de robzinhos adestrados (risos) (PR02).

Segundo Gaulejac (2007) gerenciar o humano como um recurso, como instrumentos de produção representa colocar o desenvolvimento da empresa como uma finalidade em si,

independente do desenvolvimento de seus trabalhadores. “O homem é um dado natural do sistema de produção. ” É a nova ética que se organiza, a ética daqueles que concordam em renunciar suas formas de pensar e agir em prol de cumprir as tarefas institucionais que lhe foram impostamente confiadas.

7.3 Metodologias ativas: desafios, potencialidades e fragilidades

As metodologias ativas foram implantadas na IES pesquisada no ano de 2015. Desse período até os dias atuais, os docentes têm sido capacitados por meio de oficinas a aprenderem cada vez mais metodologias diferenciadas a serem aplicadas em sala de aula. Essa proposta da instituição visa à lucratividade financeira, à captação de alunos e ao marketing de ser a única IES da região do Vale do Aço a oferecer “uma educação de qualidade e práticas de ensino inovadoras”. Entretanto a implantação das MAs apresenta fragilidades, desafios e também potencialidades na visão dos docentes.

Quando se trata da realização das tarefas, os docentes responderam que consideravam que realizar todas as atividades inerentes à profissão e ainda inserir metodologias ativas durante as aulas provocavam um ritmo acelerado nas atividades laborais e tarefas extras fora do horário de trabalho, visto que a maioria dos entrevistados são horistas.

Nesse contexto, PR01 considera que as metodologias ativas são ao mesmo tempo um desafio e uma contribuição para o professor.

Para mim as metodologias ativas são um desafio e uma contribuição. Um desafio porque você sempre tem que inovar e tem que estudar o perfil a característica do que você quer com objetivo daquela disciplina, e em contrapartida você percebe que há uma melhoria do seu trabalho. Os impactos positivos eu considero: mais envolvimento do aluno, um retorno positivo dele para a gente quando eles vêm no falar, comentar ou vão a coordenação e falam sobre o aprendizado sobre o desenvolvimento. Como fator negativo a essa metodologia ativa eu não vejo assim nenhum, eu acho que a gente tem que ter mais infraestrutura que se adapte a isso que a gente ainda está em construção que a gente não tem ela 100%. Tem situações por exemplo tem disciplinas que você não vai trabalhar 100% metodologias ativas nela porque tem certos momentos que você tem que entrar com determinado conteúdo, mais tem situações que na prática ela te exige uma infraestrutura de trabalho, entendeu?

Além das tensões geradas cotidianamente no ambiente de trabalho do professor, apresenta-se no relato do docente PR01, uma contingência que contribui para dificultar o trabalho do professor: a infraestrutura. Como atuar de forma “inovadora”, utilizando metodologias de ensino diferenciadas, se a estrutura física da instituição é limitada? A limitação

didática e a carência de recursos inviabilizam qualquer que seja a prática do professor. Cabe a ele, nesse contexto, “criar” os recursos necessários para atender às demandas da instituição para tentar permanecer vinculado a ela?

Percebe-se uma grande contradição entre o discurso da IES e as condições de trabalho ofertadas: transformação social e educação de qualidade, entende-se nas entrelinhas, que o discurso real é o da captação de alunos, a transformação social e a qualidade ficam em segundo plano.

Deixa eu te dar um exemplo, implantamos o PI (Projeto Integrador). Para esse PI acontecer, fizemos a parceira com uma empresa terceirizada, que vem na escola e faz um teste de sondagem. A partir daí os alunos acompanham o projeto, só que tem que tem um equipamento específico para desenvolver o projeto. Se eu não tivesse o equipamento a gente não teria conseguido concluir o projeto e os alunos não veriam como é o trabalho na prática. Mesmo que eles vejam vídeos de internet para eles estarem acompanhando na prática era necessário o uso do equipamento para eles fazerem o boletim técnico no final. Só assim eles conseguem um entendimento melhor, porque praticam usando os equipamentos necessários (PR01).

Percebe-se pela fala da docente uma aceitação das condições precárias de trabalho e a perda da ilusão de “transformação social” e “educação de qualidade”, a qualidade fica a cargo de ser providenciada pelo professor, além de exigir dele maior esforço, dedicação e utilização de recursos próprios.

Tem situações que para você preparar toda essa base de trabalho com metodologia ativa você tem que ter uma estrutura mínima necessária para atender o objetivo que a instituição quer. A gente não propõe um projeto grande para a escola baseado em metodologia ativa, a gente propõe para o coordenador, se ele achar interessante ele cola atrás da escola e aí funciona. Só que como é que eu vou trabalhar do jeito que a escola quer que eu trabalhe se é preciso recurso e tudo tem que entrar no orçamento, se eu tenho uma ideia legal e não tem dinheiro, não tem jeito de fazer. Tem coisa que eu consigo elaborar, que eu consigo o material, mas tem coisa que eu não consigo sozinha entende? Então o professor tem que ver isso e passar para escola, e aí a escola dentro de suas possibilidades pensa o que é executável e se pode te apoiar naquilo. É difícil sabe.... Às vezes fico muito desanimada e sofro com isso, mas depois disso passa (PR01).

Para Dejours (1992), esse ‘desânimo e sofrimento’ de PR01 refere-se a uma ansiedade a qual ele deverá assumir individualmente, porque a comunicação entre ele e a instituição são interpeladas por outros e não por ele mesmo. “A interpretação dessa vivência psíquica causa sofrimento ao trabalhador e reduz a dor a um reflexo simples da luta de classes. ”

Infere-se que o coordenador de curso não tem autonomia para tomar determinadas decisões, o que implica diretamente a qualidade do trabalho do professor; e que esse, por sua vez, não tem autonomia para ‘conversar com a escola’. Existe um abismo entre IES e docente.

A insuficiência dos recursos passa a ser um problema do professor, que traz para si a dificuldade e a aceitação coletiva do mal funcionamento da instituição.

Os problemas de infraestrutura são de todo mundo. Não é só da instituição. Você tem que trabalhar, precisa trabalhar, e se a instituição não pode oferecer a infraestrutura necessária a gente precisa improvisar, buscar parceiras. Você tem que ter o material para trabalho entende (PR04).

Eu não tenho opção senão seguir o grupo. Ou fazemos tudo juntos e nos unimos, ou ficamos tipo barcos à deriva. Querem produtividade a todo vapor, mas, se a gente reclama que as condições de trabalho não são suficientes, aí a conversa muda de figura. Coordenador reclama, fala que não tem outro jeito e que a gente tem que fazer, que aquele que não faz depois se dá mal (PR04).

Para Dejours *et al* (1994), ‘buscar parcerias e seguir o grupo são estratégias coletivas de defesa que necessitam da contribuição do grupo e dependem de condições externas ao sujeito. Essas estratégias são construídas por um grupo de trabalhadores para resistir aos efeitos desestabilizadores e para lidar com as contradições advindas do trabalho.

Amado e Enriquez (2011) esclarecem que o sofrimento ou o prazer não são os principais produtos do trabalho, o principal produto do trabalho é o controle que a organização obriga os trabalhadores a suportarem. O trabalhador é julgado pela qualidade do trabalho que desenvolve e pela submissão aos ideais organizacionais. A capacidade de adaptação do trabalhador precisa estar de acordo com as propostas da organização e questionamentos não são bem vistos. Surge dessa forma um trabalhador alienado pela organização. “Atualmente um professor é bem visto por seus pares à medida em que parece ser um colega que não incomoda e se coloca inteiramente à disposição da instituição”.

No livro Educação como prática da liberdade, Freire (2015) trata da educação como uma possibilidade de contribuição para a mudança social, uma educação crítica e criticizadora, como processo e não como fim. Entretanto, as entrevistas indicam o contrário, a IES não está possibilitando aos docentes estrutura suficiente para a promoção de uma mudança social. Como já foi dito anteriormente, a proposta real não é a educação, mas a lucratividade financeira e a captação de alunos. O entrevistado PR05 aponta outro ponto importante: a insegurança do professor.

Percebo de negativo é que um dos processos como esse, o professor não tem segurança então essa é a parte negativa. Outra, é que talvez o aluno ele percebe, vamos falar assim, as inseguranças do professor muitas vezes são percebidas em atos dentro dos próprios processos, existem momentos que parecem que não está acontecendo efetivamente aquilo desejado, e outra coisa que eu vejo assim, um pouco complicado é a questão da avaliação, que muitas vezes exige um processo contínuo de avaliação e o professor também não está preparado para isso, esse processo contínuo de feedback, tempo da hora aula faz com que a gente tenha que cumprir a ementa

determinada, muitas vezes encurta ou corta caminho, deixa de fazer determinada etapas, em questão do tempo (PR05).

Fica claro que o professor está cumprindo suas tarefas, porém ele se torna o ponto frágil na sala de aula. É aquele que repete uma ideologia, uma metodologia da qual não tem certeza se acredita ou se conhece com profundidade. Fica à mercê da avaliação da instituição e da avaliação do aluno. Suas ações são baseadas no desconhecimento do processo e sua avaliação tem como base o desconhecimento do aluno acerca da “nova” forma de se trabalhar.

Os alunos que eram da grade velha eles não estão acostumados com metodologia ativa, estão acostumados com a aula tradicional, então eles acham que a gente dá mais trabalho, tem aquela cultura de achar que a gente está querendo trabalhar menos, que a gente quer empurrar o trabalho no aluno. A gente como professor bota eles para fazer, então muitos têm esse pensamento de que a gente quer só ganhar dinheiro né, porque aí deixa as atividades mais nas mãos deles, mas os novos eles são mais receptivos a esse tipo de metodologia, porque não sabem ainda como funciona o processo. Aí na avaliação de desempenho o aluno veterano descasca a gente e o novato não sabe avaliar direito porque não entende o processo (PR02).

Penso que essa forma de trabalho é contribuição 100%, não consigo imaginar minhas disciplinas sem fazer essas atividades, em cada dia uma atividade ativa, que eu considero ativa, no início quando eu não sabia o que era metodologia ativa direito eu fiquei louco, queria saber o que que era, depois eu fui ver que eu já praticava muita coisa, mas como a gente vai aprendendo a gente acaba criando outras atividades, às vezes precisa virar nos trinta, mas, tá bom, estou na instituição. Não reclamo de nada não, e também não fico falando o que penso para os colegas, nem todo mundo pensa igual né? Já basta as avaliações dos alunos que ficam falando que a gente não dá mais aula, que a gente só sabe dar trabalho e ficar sentado esperando eles perguntarem (PR 03).

Quando o professor relata a sua atividade e suas dificuldades, o relato não é particular limitado à sua circunstância, é um relato de como é ser professor, como suas práticas foram construídas e como são marcadas por diversos interesses e jogos de força.

Seria preciso que o docente se confrontasse, se interrogasse ou fosse interrogado a própria atividade, não a visse como algo natural, aceitável, impossível de ser transformada em virtude da situação imposta pela IES e pelo medo de ser julgado pelos pares de trabalho, coordenação de curso e discentes. Quando o trabalhador fala, diversas vozes falam com ele, traz em sua fala diversos atravessamentos que são da ordem do coletivo.

7.4 O trabalho fora da instituição

Como descrito anteriormente, o trabalho docente ocorre por meio de normas, valores e ideologias diferentes umas das outras, as quais passam a ser conteúdo da forma de agir no trabalho e influenciam o comportamento do docente. Para Enriquez (2001, p. 46)

O que é um indivíduo de quem todo mundo fala, senão uma pessoa (ouso utilizar somente esse termo) “de geometria variável”, capaz de se adaptar a todas as situações, de fazer calar em si suas “dúvidas morais”, de considerar os problemas em sua frieza, dando assim, no sentido sadiano do termo, mostras de “apatia”? Quem é dado como exemplo é o guerreiro ou o esportista, o homem capaz de ultrapassar seus limites, de ter modos de “comunicação afirmativa”, de ficar obcecado apenas pela “excelência” e que deve, portanto, para fazê-lo conformar-se à nova ideologia do “matador frio”, do vencedor do combatente, desembaraçado de compromissos, de sonhos e de interrogações. Esses são apreciados, os outros serão suspeitos de se colocar problemas demais e, sobretudo, de colocá-los, em demasia, aos outros.

Os efeitos do trabalho docente no ensino superior estão diretamente relacionados à instituição na qual o docente exerce a sua atividade e o que essa atividade exige dele. Trabalhar com MAs não é algo tão simples, exige tempo, dedicação, comprometimento, pesquisas, conhecimento de novas tecnologias, preparação e planejamento prévio, condições estas que não “cabem” em sua carga horária de trabalho, uma vez que a maioria dos entrevistados são horistas.

No meu tempo em casa não dá para pensar em inventar muita coisa não. Não tem hora de dedicação para isso, eu tenho minhas horas de dedicação para os alunos de TCC que é outra coisa, mas não. A gente tem os cursos que a gente troca informações com outros professores, mais aí é cada professor que monta seu trabalho. Depois das metodologias ativas tenho muito mais trabalho com certeza, mas, quero deixar claro isso não impacta para mim não, porque ser professor para mim é muito prazeroso e eu gosto muito. Quando eu proponho algo para turma, e eu vejo que ela se dedicou naquilo e chegou a um resultado final bacana, eu esqueço as dificuldades que passei, o tempo que dediquei para planejar. Ser professor é isso mesmo, não tem jeito, você dedica um tempo maior, mais não é uma coisa que me atrapalhe não, gosto de fazer isso (PR01).

No relato do professor existe uma reflexão acerca do seu trabalho, as vicissitudes são vistas como parte do trabalho que não provoca incômodos, o conformismo é algo inerente à sua atividade laboral. Está automatizado. A questão não perpassa mais em “como minhas atividades deveriam ser realizadas”, mas “por que me sujeito a realizá-las”. Cabe aqui indagar: quais são os processos utilizados por esses docentes para a construção das suas atividades? Quais são as suas bases? Como elas ganham forma? Indagações que ocasionariam nos professores estranhamento e confusão, dadas as circunstâncias em que estão inseridos.

Gaulejac (2007) assevera que cada indivíduo, quaisquer que sejam suas condições de trabalho ou o grau de instrumentalização de que é objeto, necessita valorizar sua produção, organizar o caos, regular a desordem, ser racional diante das contradições e criativo diante da uniformidade. Essas ações lhe permitem realizar-se ao realizar sua tarefa.

A escola desafia a gente o tempo todo. Assim estou sempre em busca, porque você tem que inovar, você tem que se preparar. Os desafios fazem a gente buscar uma preparação e dedicação muito maior. Porque por exemplo, você tem que pensar na

situação problema para o aluno, tenho que pensar em todo processo, não é dar para ele de mão beijada, mais eu tenho que antecipar na minha cabeça quais seriam as possíveis dificuldades que ele teria, entendeu? Então é uma situação mais elaborada! Porque eu tenho que antecipar isso? Porque se eu deixar de qualquer maneira quando ele tiver os impasses, quando ele vier me procurar como ferramenta eu não irei conseguir dar o suporte necessário que esse aluno precisa, entendeu? Então é mais trabalhoso, o professor tem que dedicar mais. A contrapartida é vantajosa para o aluno e para o professor também, porque meu aprendizado é constante, saio na frente de muitos. (PR01)

Como já dito por Sá (2016), o relato do professor não é apenas o próprio relato, mas de muitos outros docentes, sua narrativa não remete a si mesmo, todavia sua singularidade é o efeito de uma experiência coletiva, experiência de outros docentes.

Ele se considera uma “ferramenta”, destitui-se do ideal social da função de educador, de professor, para a função de equipamento, de objeto de uso, não consegue valorizar a sua produção, não é criativo, é aquele que improvisa diante das condições impostas perversamente e ilicitamente pela instituição. Para Zaragoza (1999), soma-se a isso os avanços tecnológicos, o aumento das responsabilidades e as exigências que são projetadas sobre os educadores. A modificação do papel professor está ocorrendo, implicando a aceitação, conformismo e o despreparo docente para reagir frente a essas situações.

Para Castoriadis (1982, p. 189-190)

Tratar um homem como coisa ou como puro sistema mecânico, não é menos, mas mais imaginário do que pretende ver nele uma coruja, isso representa um outro grau de aprofundamento imaginário, pois, não somente o parentesco real do homem com uma coruja é incomparavelmente maior do que é com uma máquina, mas, também nenhuma sociedade primitiva aplicou tão radicalmente às consequências de suas assimilações do homem a outra coisa, como o faz a indústria moderna com sua metáfora do homem autômato.

Para o entrevistado PR05, os professores são competentes, porém o trabalho deve ser coletivizado, que apesar da individualidade de cada um, da singularidade na forma de trabalhar, todos precisam ser apenas “um”.

A gente entende que os professores trazem a formação deles, eles sentem que tem competência naquilo que eles estão fazendo, mas por outro lado cada um traz a sua história. Então o que a gente tem que entender um pouquinho é isso, a história de cada um, entender que é possível todo mundo andar junto coeso, ter o mesmo pensamento. Visitei a Itália, e lá eu vi que tudo funciona muito porque tem muito planejamento, um bom planejamento. Os professores se encontram diariamente, se planejam veem as disciplinas veem todos os processos, mas isso num processo assim, intenso, então eu vejo que a preparação é tudo, planejamento. Sem planejamento não tem jeito, nada vai acontecer, aí acaba indo pela experiência de cada um, da boa vontade de cada um, então a palavra chave de tudo é planejamento, tempo de planejamento. Provavelmente sem planejamento as coisas não vão acontecer como, como esperado pela escola. Pode então pode acontecer casos esporádicos, um ou outro professor que se empenham

muito mais, mesmo fora da condição de trabalho que vai além, da carga horária dele, mas, não é todo mundo que faz isso, sei que a maioria faz (PR05).

Para Enriquez (2001) vivemos em sociedades nas quais os ideais são diversos e contraditórios, em que se suscita a aceitação ou a identificação. Vive-se a divisão, a angústia e a perda de marcos identificatórios. As identidades pessoais são deterioradas e inicia-se um processo de redefinição de identidades coletivas fortes, é o período da renúncia à própria identidade. Traduz-se no fortalecimento do “indivíduo individualizado” preso às massificações, apegado às identidades coletivas.

Sabe, é preciso fazer igual todo mundo está fazendo. Tem professor aqui que se mata, que chega na roda e fala que dá conta de fazer tudo e que não tem dificuldade. Aí a gente tem que fazer a mesma coisa. Tem que falar igual para não se queimar, isso é um desafio para mim. Tem uns colegas do curso que eu converso com eles que me dão conselho. Falam assim: PR02, segue a maré. Fica discordando não. A gente dança conforme a música toca. Só que a gente não tem tempo para planejar nada, é tudo corrido. Eu já fui professor de 40 horas, depois passei para parcial e agora sou horista. Eu nunca quantifiquei certinho, mas trabalho o triplo do tempo em casa. Nesse momento eu poderia estar fazendo as atividades como atividade física que eu gosto muito ou estar com meu filho e aí eu tenho que dedicar ou privar do meu sono à noite para fazer essas atividades no formato que eles querem. Com certeza, tive que me privar de muitas coisas, tive que desviar momentos de lazer para trabalhar. E eu não ganho para planejar e executar tudo que eles querem (PR02).

Para Sá (2016), a existência de um modelo de professor capaz de ser produtivo, sem se queixar ou necessitar de ajuda para desenvolver suas atividades, contrapõe-se aos limites das prescrições e com a necessidade do trabalhador criar para ser capaz de realizar todo o seu trabalho. Por outro lado, Gaulejac (2007) explica que as consequências da flexibilidade exigem do trabalhador mobilidade, disponibilidade, aceitação da incerteza, implicação no trabalho, gosto pela complexidade, mobilização mental e psíquica, adaptabilidade e capacidade para reconversão. Significa ser um trabalhador competitivo, ambicioso, mas que, em contrapartida, é obrigado a aceitar sem reservas as exigências da empresa.

Gernet e Dejours (2011) alegam que o trabalho é uma relação social que envolve sujeitos e aqueles para quem ele trabalha. Quando o trabalho é realizado em conjunto são elaboradas regras práticas de trabalho aceitas por todos. Essas regras organizam e estruturam o trabalho concreto e as modalidades de cooperação. Cada regra de trabalho apresenta uma regra social, que organiza o viver junto. Trabalhar não é somente produzir, mas também viver junto.

Os entrevistados PR01, PR02 e PR05 evidenciam a análise dos autores em seus relatos: “É preciso fazer o mesmo que os demais professores fazem, seguir as mesmas regras de convivência para a produção do trabalho. O docente que não se enquadra no grupo, que não segue as regras de convivência, não são bem vistos pelos pares de trabalho e pela IES”.

Não basta trabalhar, planejar, produzir, tornar-se uma máquina, resolver os problemas da instituição, abster-se da convivência familiar, é preciso ir muito, além disso, é necessário fazer o mesmo que todos, cooperar. Os discursos dos professores são os mesmos, enunciados de formas diferentes, mas carregados de sofrimento e exaustão.

Por outro lado, a cooperação confirma-se como uma estratégia de proteção contra a instituição, todos fazem o que é solicitado, ajudam-se, aconselham-se, e outros dão mostras do que fazem. Essa forma de cooperação pode ser entendida também como fragilidade, unidos não são mais fortes que a IES, no entanto se protegem, compartilham seus sofrimentos.

São trabalhadores que chegaram a um estado tal, que interrogam a si mesmos sobre as condições de trabalho nas quais se encontram, certamente por já terem enraizado a ideologia da IES, estão ali para escutar, receber as ordens e trabalhar incansavelmente.

7.5 Carga horária e trabalho: produtividade e insuficiência

Os regimes e os contratos de trabalhos mais flexíveis provocam diversas intercorrências no trabalho docente: instabilidade no mercado de trabalho, competição entre os colegas, aumento do trabalho não pago e a busca por novos vínculos de trabalho para gerar um equilíbrio orçamentário de um semestre para outro.

Olha, o professor de dedicação integral tem tempo para planejar, pensar, executar as coisas que eles pedem, mas a gente que é horista não tem tempo para nada. Nossa hora é só para dar aula e ir embora. Só que aí que mora o problema, eu não só dou aula e vou embora. Quando chego em casa tenho mais um milhão de coisas para fazer. Tenho provas para elaborar, trabalhos para corrigir, provas para corrigir e metodologia ativa para planejar para a próxima aula. E quando chega o final do semestre, é o maior estresse, porque nunca sei se vou continuar, se terá disciplina para mim. Tem professor que foi demitido no final do semestre e teve que ficar na escola lançando notas, mesmo tendo sido demitido. Isso aconteceu com três professores eu conheço. Teve um de outra área que avisou para o coordenador se virar, já que ele tinha sido demitido não tinha motivo mais para trabalhar parar ele. Eles querem que a gente produza como os professores de 40 horas. E tem mais, sempre que estamos juntos, rola piadinhas de professor de 40 horas para os horistas. Tipo assim: Você tem que fazer o mesmo que eu em um tempo bem menor, tem que se virar se quiser ficar. A gente ouve, leva na boa porque entende que retrucar pode ser pior. Eles podem levar para o coordenador que eu tô reclamando. Tem que fazer e ficar calado, tipo fazer de morto. (PR04)

Para Gaulejac (2007), no universo da gestão, o laço social e a capacidade reflexiva do indivíduo se perdem. Dependendo da conjuntura, uma ação pode ser reforçada ou punida. A corrida para o mérito é individual, porém a cooperação é necessária. Em relatos de vários professores ficou clara a importância de “seguir o grupo”, “ficar calado” ou “não se envolver”.

O medo e a insegurança estão tão enraizados no professor que mesmo desligado da empresa, ele ainda se manteve lá, para finalizar suas atribuições. É tão perverso o poder exercido sobre os professores que mesmo não fazendo parte do grupo, ele ainda se sente responsável por suas atribuições. Não consegue questionar a própria prática, assumindo para si os problemas institucionais. Isso é evidenciado no desligamento e na carga horária, além de ser ridicularizado pelos pares de trabalho e ainda conceber a ideia de que “tem fazer de morto”.

Existe uma diferença entre os horistas e os professores de dedicação integral. Os horistas aceitam mais as coisas, parece que têm medo. No meu grupo de professores tenho apenas dois de 40 horas, e eles me falam o que pensam. Já os horistas são distantes. Existe uma aceitação por parte deles. Por exemplo, fiquei muito preocupado essa semana. Eu fui fazer uma reunião, reservei a sala multimídia, mas nem o PowerPoint rodou porque estão trocando o sistema, mas não chegou nenhuma reclamação para mim. Eu fico pensando: Se o professor tem a aula dele toda em multimídia, como ele está dando aula se o sistema não está funcionando, nada roda? Eu chamei o técnico, e nem ele resolveu, mas não chegou nenhuma reclamação para mim, então o que eu entendo é que o professor resolve ali do jeito dele. E a escola ganha com isso porque os professores ficam com medo e vão resolvendo os problemas que não são deles (PR05).

Chanlat (2011) afirma que, quando os coordenadores dão a palavra a seus colaboradores ou subordinados, permitem-lhes exprimir o que eles vivem realmente e, por consequência, eles podem ser verdadeiros sujeitos em ação. Essa tomada de palavra é fundamental para o funcionamento de qualquer organização. A palavra do gestor é essencial na construção do laço social, no estabelecimento da confiança. Entretanto, o relato do entrevistado PR05 caminha na direção contrária do que afirma o autor. Os professores preferem permanecer em silêncio, o silêncio é a representação da cooperação e proteção entre horistas. A sinalização de que um equipamento está com defeito, pode ser vista como uma queixa, “é melhor ficar calado”.

O professor não é estimulado pela IES, não passa de mais um professor que pode ser desligado a qualquer momento. Ela não oferece a ele a segurança que é ofertada ao docente de regime integral. Para permanecer ele precisa ficar em silêncio, não se queixar ou questionar e “respeitar” os professores de regime integral, porque se entende que eles representam algum tipo de perigo. Podem ser “denunciados” a qualquer momento se não cumprirem suas tarefas, ou se queixarem de suas condições de trabalho.

7.5.1 A deficiência da formação continuada

Atualmente vive-se impasses no mundo atual, a educação precisa formar seres humanos capazes de dar respostas aos desafios trazidos por uma crise. É preciso educar os estudantes segundo os princípios da autonomia, da responsabilidade, da cooperação, da dedicação, do

senso crítico e da honestidade, a fim de construir um indivíduo capaz de transformar a sociedade e a si mesmo.

Por outro lado, a conjuntura tecnológica traz a inovação e uma nova sociedade. A ordem social hoje é inovar, criar, e a universidade tornou-se o espaço privilegiado para isso. Entretanto, faz-se necessário analisar qual é o preço que está sendo pago para a formação do perfil citado de estudante e pela inovação.

A IES pesquisada aposta na implantação das metodologias ativas como proposta metodológica de inovação e atendimento com qualidade ao cliente: o aluno.

Indagou-se ao professor se ele se sente capaz de assumir o desafio proposto pela IES e se está capacitado e instrumentalizado para formar um aluno crítico e ao mesmo tempo ser inovador e criativo. De acordo com o entrevistado PR01,

[...] na verdade, a gente desde o princípio até hoje, vou te dizer que eu não sei tudo sobre a metodologia ativa, acho que nem quem ensina sabe também. O que a gente vê é o grupo de formação docente indo fazer curso e depois ensina para a gente. Eles dizem que estão aprendendo junto com a gente. Acho isso bem legal e a gente está em constante aprendizagem, a gente já saiu com uma bagagem boa, porque a gente teve poucos cursos né, todos os cursos a gente participou bastante, tem professores que praticam que vão lá dão seu depoimento, não são muitos, eu mesma nunca dei meu depoimento porque me sinto insegura. Então a gente tem bastante aprendizagem e também troca ideias com outros professores. Eu acredito que pode ter mais treinamento pelo fato que gente não está 100% preparado. Mais eu acredito que foi um ponto de partida que foi muito é... de grande valia que ajudou bastante porque tivemos pessoas de fora que deram palestra... ajudou bastante porque a gente não sabia nada e ainda sabe pouco, não tem certeza se está aplicando metodologia ativa (PR01).

O grupo de formação docente aprende e repassa para os professores o que aprenderam. As metodologias estão sendo ensinadas antes mesmo de serem testadas em sala de aula. Se o discurso da IES é a educação com qualidade, entende-se que a qualidade não está fazendo parte da educação.

O despreparo não está apenas no professor “aprendente”, mas também no professor “ensinante”. Onde está a excelência? Como os processos das metodologias ativas estão sendo pensados para ser implantados? A implantação pela implantação? Pelo marketing? Se é preciso formar um estudante responsável, é possível pensar que o processo de implantação está sendo realizado de forma responsável? Quais os efeitos dessa implantação em longo prazo para alunos e professores? Questionamentos a serem refletidos pelos gestores, coordenadores e reitores.

As metodologias ativas representam uma mudança cultural na universidade, porém, na IES pesquisada, vem representando uma transformação na organização do trabalho do professor, na sua autonomia, em sua singularidade em ensinar. Diante de tantas falas, eles

acreditam que essa proposta de trabalho seja válida e interessante, não negam essa possibilidade, mas levantam problemáticas acerca do como fazer.

Sempre tive muita dificuldade, participei de tudo que a escola propôs de treinamento, o que não foi muito. Palestra é só para conceituar, a prática mesmo é na sala de aula. É a prova de fogo. Ou você sabe, ou você não sabe. E isso não dá para esconder do aluno. Eu tenho feito outros cursos além dos que a escola oferece. Pago do meu bolso. Desde que eu fiz curso, inclusive eu fiz até mais que muitos professores de ir a eventos fora né, em Belo Horizonte e São Paulo, me ajudou sim, abriu sim minha cabeça, mas eu ainda acho que eu preciso de mais. Reciclando ou que é o que eles sempre estão aplicando aí, mas eu acho necessário mais cursos né, para eu aprimorar minhas habilidades (PR02).

O conteúdo do discurso do professor PR02 é passível de várias análises. A primeira delas refere-se mais uma vez à insegurança de aplicar a metodologia ativa e ao medo da avaliação do aluno e seus desdobramentos. A vergonha diante da incapacidade é um prenúncio que ameaça grande parte dos docentes.

O segundo ponto, refere-se aos recursos não disponibilizados pela escola, se ele quer se especializar, precisa buscar o conhecimento com recursos próprios e para além dos muros da escola. O compromisso da IES é parcial, ela fez a sua parte, agora cada um deverá fazer a sua. Para Gaulejac (2007), cada um deve dar provas de sua utilidade, de sua produtividade e de sua rentabilidade, e, portanto, demonstrar que ele sabe manter seu lugar e se necessário fazer seu lugar. É preciso caminhar para além do que é proposto, cada um caminha à sua maneira.

Outro ponto que merece destaque na fala do professor é o fato dele ser “treinado” como aquele que foi “adestrado”, capaz de seguir as regras a cada comando dado. Veem-se como ferramentas como já foi dito por PR01, não se sentem capacitados, aptos, habilitados. Além disso, são “reciclados”, reutilizados, requalificados, são “treinados” para serem “reutilizados”. Cabe aqui a seguinte indagação: será que esses professores também treinarão seus alunos e os reciclarão ao longo de sua formação acadêmica? Será possível reaplicar durante a aula uma metodologia ativa que, por instrumentalização insuficiente, deu errado? A formação continuada ofertada pela IES é suficiente para garantir a qualidade do ensino? Essas são algumas indagações sem respostas, ou que as respostas serão apresentadas ao final, na formação do aluno.

Para (PR03), os cursos fornecidos pela instituição

[...] são insuficientes para que eu me sinta seguro para trabalhar sabe. O aluno é cruel na avaliação, critica muito a gente. Não me sinto amparado pela instituição, penso que eles fazem o mínimo, só para a gente assinar a lista de presença comprovando que fez o curso e não poder falar nada no futuro... tipo que a gente não foi treinado. E eu faço só o que eles ensinam, não gasto dinheiro com outros cursos não. Não acho justo. Tem

gente que faz só para chegar nos seminários e dizer que fez. Os chefes quando ouvem adoram.

Mais uma vez a palavra “treinamento” aparece, seguida do comando “eu faço só o que eles ensinam”. Como já foi dito anteriormente por Sá (2016), o discurso é de muitas vozes e não de apenas um professor. Os professores se dão conta do controle sobre suas interioridades, porém estão presos na ideologia da IES, em que desempenha o papel de quem é ora uma ferramenta, ora um animal adestrado, prestes a receber o próximo comando. Eles se tornaram membros das regras do jogo.

Eles reconhecem em falas anteriores que a mudança é necessária, entretanto ainda não reconheceram que necessitam tornar-se sujeitos atuantes e falantes, que se interrogam e interrogam suas estruturas de trabalho nas quais se encontram.

7.6 Avaliação de desempenho

Diante de tudo o que já foi exposto, o conceito de avaliação de desempenho proposto por Peixoto (2015, p. 117) esclarece que existem dois significados principais para a avaliação de desempenho

Por um lado, é utilizada para designar uma ferramenta gerencial, um instrumento. Por outro lado, ela aponta para um processo por meio do qual gerentes e subordinados encontram-se periodicamente para revisar e avaliar o andamento do trabalho realizado com o objetivo de aprimorar o desempenho do trabalhador, ou da equipe de trabalho. Independente de ser ferramenta ou ser processo, a avaliação de desempenho está voltada para a manutenção e o suporte de empregados eficientes e produtivos capazes de contribuir para os objetivos organizacionais.

O autor ainda afirma que, “normalmente”, as avaliações de desempenho ocorrem em um determinado momento, repetem-se periodicamente, é um processo formal e padronizado, estruturado para todo o grupo, apontar o que deve ser avaliado e têm várias origens, pode ser produzida pelo superior hierárquico imediato do trabalhador, pelos pares de trabalho, por pessoas que tenham algum tipo de contato significativo com o avaliado, ou ainda, pode ser fruto de uma autoavaliação.

O assunto avaliação de desempenho foi abordado na entrevista semiestruturada, porém, em momento algum, ela não aparece nos moldes citados por Peixoto (2015).

Uai, eu acredito que a gente é avaliado sim. Todo semestre o professor é avaliado pelos alunos, então se você fez tudo direitinho, seguiu as regras a avaliação é boa. Agora, se a gente não faz o trabalho direito a avaliação é ruim. Depois que fecha a avaliação o coordenador chama a gente para conversar, se foi mal avaliado a gente tem que justificar porque os alunos falaram mal da gente. Se foi bem avaliado, ele

mostra para gente a avaliação com as respostas dos alunos e pronto. Sabe, esse momento é muito ruim porque a gente nunca sabe o que esperar do aluno (PR01).

A gente tem a avaliação docente, além da avaliação dos alunos. E lá tem as perguntas que questionam quantas vezes por semana eu uso e se eu uso metodologia ativa. Com certeza, eu conto verdade porque depois eu sei que o coordenador vem verificando com os colegas de trabalho. Faz de bobo e vai perguntando para uns colegas. Tem gente que já está esperto e se esquia da resposta ou então responde nada com nada. Eu falo a verdade porque se verificar eu não vou ser punido e nem passar vergonha como mentiroso. Se eu, por acaso eu falar mentira, ela vai cair por terra né? Eu estou me adaptando. Sei que isso tudo veio para ficar. Sei também que se eu contar que não estou fazendo vou ser punido de alguma forma, ou vou ser ameaçado, mas, pelo menos não vou passar por mentiroso (PR02).

A avaliação de desempenho apresenta-se também como uma forma de punição, uma caixa de surpresas para o professor. Ele ainda ressalta que seus objetivos estão relacionados ao desempenho das pessoas, à compreensão de aspectos relacionados à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades técnicas.

Nas instituições ela representa uma tentativa de gerenciar as competências dos professores, a ferramenta de avaliação de desempenho visa identificar os docentes que não se encaixam nas diretrizes organizacionais e controlar os professores para que desenvolvam um trabalho de qualidade.

Ela se constitui em um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Assim, o desempenho dos docentes é utilizado como medida de produtividade, além de ser um meio de exposição de suas fragilidades. Nessa cultura do desempenho, o que fica mais exposto não são os aspectos positivos das atividades dos docentes, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito sem, contudo, apresentar uma análise circunstancial.

A fala dos professores PR02 e PR01 revela pontos convergentes aos citados anteriormente. Para os docentes, ela representa cumprimento de regras, um processo exaustivo de justificativas do próprio desempenho, momento de ansiedade, medo e se o feedback for positivo, não há o devido tratamento da informação em forma de incentivo para as habilidades ainda não desenvolvidas.

Se a avaliação de desempenho tem como uma de suas funções o desenvolvimento do trabalhador, na IES pesquisada ela apresenta outras finalidades completamente divergentes. Após os relatos, verifica-se que não houve crescimento técnico e profissional por parte do professor. A avaliação reflete punição, reforça comportamentos de esquia, estabelece a desconfiança, o medo e a adaptação a realidade organizacional.

O coordenador de curso, por sua vez, mantém-se fiel à identidade da instituição e à convicção que é preciso garantir que o processo se mantenha.

Eu até prefiro que o coordenador e os alunos apontem meus erros. A gente que é professor não é sempre que a gente vai acertar, então quando você tem um retorno de algo que você está falhando é importante que isso volte, porque a gente vai é tentar adequar né ou melhorar naquilo que você está falhando. Se você não tem retorno nenhum você não sabe se você está acertando ou se está errando. Quando o aluno fala bem da gente (risos) porque a maioria que faz a avaliação é quem quer falar mal, o coordenador só mostra para a gente ler e não fala mais nada. Aí acabou o feedback. São as regras (risos) (PR01).

Quanto aos critérios de avaliação da docência, os professores entrevistados referiram-se mais a quem os avalia do que sobre os critérios de avaliação de desempenho em si. Possivelmente, assim se manifestaram por ser a parte mais marcante para eles. Afirmaram que quem avalia os professores são os alunos, por um instrumento que é colocado on-line na página da instituição, normalmente no final do semestre, ou por meio das reuniões dos representantes de turma ou agendamento com os coordenadores de curso.

Esse processo de avaliação tende a forjar a subjetividade docente, de acordo com os novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nas instituições de ensino superior. Na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional. Dejours (2010, p. 1) afirma que:

[...] a avaliação individual é uma técnica extremamente poderosa que modificou totalmente o mundo do trabalho, porque pôs em concorrência os serviços, as empresas, as sucursais – e também os indivíduos. E se estiver associada quer a prêmios ou promoções, quer a ameaças em relação à manutenção do emprego, isso gera o medo. E como as pessoas estão agora a competir entre elas, o êxito dos colegas constitui uma ameaça, altera profundamente as relações no trabalho: “O que quero é que os outros não consigam fazer bem o seu trabalho.”

As avaliações de desempenho não avaliam o trabalho e o trabalhador em sua totalidade, avaliam apenas o que é observável e objetivo em um determinado momento. Isso provoca mortificação da solidariedade nas instituições, gerando competição e concorrência no trabalho. Nesse contexto, o aluno ganha voz na medida em que percebe que é ouvido e que suas queixas produzem resultados. Seguindo PR04, “eu já vi amigo meu, amigo mesmo, ser demitido por causa de avaliação de aluno. Ele não foi nem ouvido”. Infere-se como aspecto de análise pela fala do professor que os docentes que permanecem na instituição são aqueles que conseguem “sobreviver” às avaliações dos alunos/clientes. Diante dessa situação, cabe perguntar: quais são os reais objetivos da avaliação de desempenho?

Os professores já não buscam mais entender a lógica das regras nem da avaliação, não querem mais interpretar os acontecimentos, apenas seguem o curso “lógico” das situações para manterem seus empregos.

7.7 Impactos do trabalho

O contexto de trabalho, nas suas dimensões: organização do trabalho, condições de trabalho e relações profissionais, possibilita prazer e sofrimento, que são constitutivos da subjetividade do trabalho. São vivências que retratam o sentido dado ao trabalho como resultante da interação entre condições subjetivas (dos sujeitos) e objetivas (da realidade de trabalho).

Esse tópico tem como objetivo analisar o sofrimento ocasionado pelo trabalho dos docentes universitários que lecionam nos cursos de engenharia de um Centro Universitário privado da região do Vale do Aço e as estratégias de mediação utilizadas pelos trabalhadores para ressignificar e superar o sofrimento.

Para Canguilhem (1976), a saúde e a doença são dimensões constitutivas do processo dinâmico da vida, estando cada uma delas contida na outra, entendendo que a doença é, ainda, uma regra de vida, embora não se confundam. O autor afirma, ainda, que a saúde está relacionada à capacidade de o ser vivo estabelecer novas normas, tolerar e enfrentar as infidelidades e as agressões do meio, o que significa mais que se “adaptar”. Por outro lado, ser saudável, é ser capaz de detectar, interpretar e reagir, ou seja, instituir novas formas de vida; destarte, é ser capaz de cair enfermo, adoentar-se e poder se recuperar.

Para Gaulejac (2011), o indivíduo é reconhecido de acordo com suas capacidades de aprimoramento. Entretanto, no contexto em que vive, se suas críticas não forem construtivas, não contribuirão para a solução de um problema é melhor se calar e se manter no conformismo da situação. Para o autor, o valor de cada indivíduo é medido em função de critérios financeiros. Os improdutivos são rejeitados porque se tornaram “inúteis para o mundo”.

Ao perguntar ao professor se a docência associada às metodologias ativas tem provocado sofrimento ou prazer ele afirma que

Olha, eu não acho que a gente sofre não. A gente se conforma e fica mais calado. O silêncio é uma coisa que eu vejo cada dia mais. Antes na sala dos professores todo mundo ria, brincava, conversava. Agora é diferente, cada uma na sua! Parece que a gente tá se escondendo uns dos outros. Mas a gente consegue fazer alguns amigos. Eu não acho que gente adoeca não... A rotatividade causa angústia e medo na gente. Depois que a gente se adapta, a gente consegue sobreviver. É claro que a preocupação tá ali todos os dias. Final de semestre então, eu não durmo direito à noite. Fico

sonhando que vou ser demitido, que não terei como sustentar minha família. Sei lá! Essa pergunta me fez pensar se eu sofro ou se já estou doente e nem percebi (PR01).

Ao analisar o relato do professor, fica claro que PR01, por uma fração de tempo, teve dúvidas acerca do próprio discurso. Quase reconheceu que a organização do seu trabalho, o acúmulo de tarefas, a redução da carga horária, estão afetando sua vida profissional e familiar. Sente-se “assombrado” com a possibilidade de ser desligado e não ter outra ocupação laboral que lhe permita cuidar da família.

Não fico doente e nem sofro com a escola não. Já sei como funciona o sistema. Faço o que eles pedem, sigo as regras, sou cauteloso com minhas falas e na hora dos treinamentos que eles passam aquela avaliação (risos) eu coloco que foi tudo ótimo, que a equipe está de parabéns e que minha sugestão é que tenham muitos outros cursos, porque é bom demais (risos). Pronto! Vou para casa feliz, falei o que eles queriam ouvir. Depois eles divulgam os resultados para todo mundo saber como foi positivo os treinamentos (risos). É assim que eu toco o barco Denise! Eles fingem que ensinam e eu finjo que acho ótimo (risos). Final feliz para todo mundo! (PR04).

Em relação ao entrevistado PR04, fica a dúvida se ele realmente enfrenta as situações impostas pela IES com tanta tranquilidade. Para Barus-Michel (2004), todos têm poder sobre todos e a vida social assemelha-se a um jogo de baralho e cada um blefa com seus trunfos. Significa retirar do significado do poder e confundi-lo com uma capacidade de resistência, um contra poder. PR01 identificou que

[...] o trabalho me causa sofrimento não. Às vezes ouço isso na sala dos professores, que a escola vai deixar todo mundo doente. Fico me perguntando: A gente vai ficar doente porque trabalha? Se for assim ninguém pode trabalhar. Sei que é muito trabalho, no final de semana eu nem saio porque tenho que corrigir provas e elaborar aulas. Mas eu adoro fazer isso. Às vezes me sinto cansada, mas quem é que não cansa né? Acho que esses professores que ficam com essas conversas querem denegrir a imagem da escola. Eu não sofro, não compartilho desses pensamentos e penso que aqui é o meu ganha pão.

Para Barus-Michel (2004), o poder possui uma natureza conflituosa: opõe, antes de unir os dominadores aos dominados, o homem ao homem. A resolução desse conflito existencial é que para cada homem o outro seja uma necessidade e ao mesmo tempo um obstáculo. A autora ainda afirma que o desconhecimento psicológico impõe ao indivíduo desconhecer as exigências totalizantes da instituição. Buscam na instituição um ganho de identidade, extensão do seu ego. Recusam-se a ver o que poderia embarçar-lhe a imagem.

Diferentemente dos demais entrevistados, (PR01) não percebe que a instituição se impõe pelo poder, acredita que todas as situações vivenciadas são normais e que os outros professores é agem de forma incorreta. Acredita que a IES é aquela que faz parte de sua família.

O docente encontra-se em estado profundo de conformismo, silenciado pelo poder e discurso da IES.

Para Enriquez (2004), ele se encontra enclausurado socialmente e psiquicamente, incapaz de transformar o mundo, de provocar mudanças em si mesmo, aguarda as próximas ordens institucionais para cumpri-las e orgulhar-se disso, em detrimento dos seus colegas de profissão. Por outro lado, PR05 afirma que o sofrimento existe

Eu sou da teoria que tudo na vida tem que funcionar com frustração e compensação. Então tem que ter as compensações para vencer as frustrações, se começa a acumular frustrações, infelizmente os resultados não vão ser nem pelo lado pessoal e nem pelo lado Institucional. E o que eu tenho visto são apenas frustrações. Quando a instituição dá alguma compensação o professor já diz: isso vai custar muito caro.

PR05 evidencia a necessidade de uma compensação para suportar as frustrações. Ao longo das entrevistas o docente esteve entre apoiar a instituição e reconhecer as dificuldades do professor. Ele transita pelos dois campos, apoiando cada um deles e implicitamente deixa escapar que “veste a camisa da instituição”. Diferentemente do entrevistado PR01, ele evidencia que precisa criar redes de alianças, porque sozinho, sem parcerias, sem a identificação dos outros para com ele, ele fracassará.

Para Enriquez (2001), a sublimação implica o processo de reconhecimento da parte de cada um pela sua própria estranheza e pela estranheza dos outros. É indagar-se a si mesmo, considerar o outro como menos estranho e mais semelhante a si mesmo. Assim, o outro não precisa ser dominado, mas pode ser aquele com quem ele possa estabelecer uma relação de reciprocidade mais simétrica.

As entrevistas, no entanto, convocam-nos a relacionar a fala do autor com os procedimentos adotados pelos professores. A estranheza já não faz parte da vida de cada um, ela foi substituída pelo estado profundo de conformismo, stress e invasão. As práticas não são indagadas, são cumpridas para que os docentes obtenham êxito em suas avaliações de desempenho e mantenham seus empregos.

As avaliações de desempenho, por sua vez, sempre foram instrumentos de dominação, de imposição do medo, da angústia e da insegurança. As MAs surgiram como propostas inovadoras, que vieram somar às avaliações de desempenho, maior poder de dominação e fortalecimento do medo e do sofrimento.

A voz do professor é silenciada pela voz do aluno, da instituição, da coordenação e dos pares de trabalho. O sentido aguçado é o da audição, ouvir, calar e produzir. São máquinas, que precisam ser formatadas. A ordem maior é a do cumprimento, “façamos” porque “juntos

somos mais”. “Sejam criativos, criem e inovem”. O que está por trás desse discurso é: reproduzam as práticas, sejam competitivos em suas criações, produzam, façam a instituição crescer.

Diante de tantos desafios do contexto de trabalho citados pelos docentes entrevistados, associados às respostas dos questionários, ficam evidentes a submissão, o conformismo e a alienação. Alguns se unem para se protegerem, enquanto outros se distanciam para também se protegerem. As estratégias de ressignificação do trabalho são relativas. Não foram encontradas nas entrevistas ou no questionário nenhuma hipótese de vivências prazerosas manifestadas por gratificações, motivações, reconhecimento, liberdade de pensamento e compreensão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicado na introdução, esta pesquisa teve como objetivo analisar, junto aos docentes que trabalham em um Centro Universitário privado na região do Vale do Aço, os efeitos da implantação das metodologias ativas sobre os processos de subjetivação.

Para a compreensão do contexto em que se inseriram os docentes entrevistados, foi necessário explicitar as principais mudanças ocorridas no Ensino Superior no Brasil, buscando compreender os elementos sociais, políticos, econômicos e históricos das instituições privadas do ensino superior no Brasil e como esses elementos impactaram e impactam a conjuntura da atividade laboral docente. São muitos os desafios no ensino superior, conforme elucidado na revisão bibliográfica.

A IES pesquisada amparou-se no discurso de uma educação pautada na formação de sujeitos autônomos, cooperativos, dedicados, críticos e ativos e no perfil de um docente que não mais transmitisse conhecimentos, que não fosse adepto de uma educação bancária, mas um docente ativo, mediador, reflexivo, inovador, criativo, que contribui para a formação de um aluno egresso capaz de resolver os problemas sociais. O ato de educar deve, sobretudo, despertar interesses para que os alunos sejam capazes futuramente de agir de forma cidadã, tendo em vista a transformação social.

Esse perfil diferenciado de professor exigido pela IES provocou desconforto, mal-estar e resistências, tanto pela implantação por meio de uma forma de poder, quanto pela exigência de um novo perfil de professor. Essa nova organização do trabalho retirou do docente sua autonomia em sala de aula, exigiu dele mais tempo no preparo das atividades, além de restringir seu período de descanso e lazer.

Os recursos tecnológicos e a infraestrutura da IES não são suficientes para atender a todos os cursos, impossibilitando o docente de desenvolver suas atividades conforme a proposta da instituição. Além disso, ele ainda precisa, em alguns casos, resolver problemas relativos à infraestrutura, para que tenha condições de realizar seu planejamento.

Todas as ações supracitadas denunciam que a organização do trabalho vem sendo modificada dia após dia. São intensas as pressões psicológicas, inúmeras cobranças para que os docentes participem das atividades de formação continuada. Esse clima de pressões e excesso de exigências ocasiona, em alguns professores, sofrimento laboral, precarização das condições de trabalho e, possivelmente, adoecimento.

Essas ações se pautam no discurso de que se fazem necessárias para a lucratividade financeira, a captação e permanência dos alunos na IES. Para isso, a produtividade e a “inovação” pedagógica são imprescindíveis para a melhoria no processo de ensino aprendizagem e marketing para a instituição. Por outro lado, o regime de trabalho da IES tem provocado um menor comprometimento do professor com a instituição e um maior comprometimento com a carreira, visto que eles já sabem que podem ser “desligados” a qualquer momento, assim precisam se vincular a outra instituição para complementar a renda.

Em relação a sala de aula, a atuação do professor é solitária, ele produz conforme “acredita” que é correto. Seu trabalho não se resume apenas às questões didáticas, a ele também são atribuídas funções administrativas e demandas do coordenador de curso, diretor de escola, alunos e pares de trabalho e que vão além da carga horária estabelecida no seu contrato. A carga excessiva de trabalho impede que ele tenha tempo suficiente para preparar suas aulas de acordo com as propostas da instituição dentro do período de contrato.

Por outro lado, os docentes horistas são alvo de piadas constrangedoras na sala dos professores, o que implica na construção de um ambiente competitivo entre eles. Essa situação se agrava ao final de cada semestre, momento em que ocorrem os desligamentos, gerando um clima de insegurança, angústia e medo.

Quando o professor se depara com o medo de perder o emprego, com horas extras trabalhadas não remuneradas, com o encantamento que precisa produzir no aluno, a fim de assegurar sua permanência na IES, com o vínculo em mais de uma instituição para a complementação salarial, com os momentos extenuantes das reuniões, com os inúmeros cursos de formação que é obrigado a participar, com os trabalhos burocráticos a fazer, com a obrigatoriedade velada do uso da internet e tecnologias, torna-se difícil se reconhecer como protagonista do próprio trabalho.

Todas essas atividades e as pressões advindas de cada uma delas, produz anestesiamiento intelectual, produtivo, afetivo além de uma potencialização dos sentimentos de inutilidade e desqualificação profissional. As repercussões dessa nova organização do trabalho demonstram um processo de sofrimento silencioso, nem sempre visível e possível de ser identificado pelo próprio professor.

Por outro lado, estar constantemente atualizado, buscar formação continuada por conta própria, seguir as regras sem questioná-las e ser bem avaliado na avaliação de desempenho não garantem ao professor o vínculo com a instituição. Ele está à mercê da percepção do discente. Durante o feedback que é dado pelo coordenador de curso, ele precisa justificar as falhas ou deficiências indicadas pelos alunos. Cabe ressaltar que tais reclamações não são contextualizadas, o aluno/cliente é ouvido e suas queixas, em sua grande maioria, sanadas. O professor vive sufocado pelo medo e insegurança, vive construindo e reconstruindo sua identidade a cada término de semestre.

No tocante ao ritmo de trabalho, independente da sua carga horária, os prazos de entrega de materiais, notas, trabalhos, relatórios, entre outros, são curtos e rígidos. Cumprir os prazos requer trabalho extra. Além da produção realizada em casa, fora do horário, o professor ainda necessita dispor do seu tempo com a família, lazer e descanso para elaborar suas aulas utilizando as metodologias ativas.

Os professores revelaram que para ‘sobreviver’ na instituição, é necessário adaptar-se. Adaptar-se às regras, à organização do trabalho, às novas diretrizes, à falta de recursos didáticos, às metodologias ativas, que por sua vez pressupõem melhoria na qualidade da educação. Eles passam grande parte do tempo ocupando-se em promover adaptações, em detrimento da qualidade do trabalho pedagógico. Aquele que não se adapta, não sobrevive.

Com relação aos recursos pedagógicos, muitos professores necessitam utilizar seu equipamento, ou formalizar parcerias para conseguir elaborar uma aula prática, em que seja utilizada uma metodologia ativa. A situação de conformismo é tão profunda que eles preferem silenciar-se com relação às suas dificuldades, do que se queixarem com os coordenadores e serem vistos como questionadores, assim, evitam ficar em evidência dentro da IES.

Pode-se dizer que o sofrimento docente só adquire sentido quando analisado no contexto do seu processo de trabalho. Eles se encontram em um processo de precarização e vivenciam completa falta de autonomia sobre o próprio trabalho. A precarização, associada às exigências da IES por uma educação de qualidade pautada em metodologias ativas, afeta o processo de trabalho do professor em sua estrutura e, em termos subjetivos, é a causa de insatisfações, inconformismo, alienação e dificuldade para refletir sobre a própria prática.

Em alguns relatos, enfatizaram que a situação laboral em que se encontram hoje não provoca sofrimento. Entretanto, um dos docentes admitiu no final da entrevista que é possível que esteja adoecido, porém ainda não se deu conta da sua situação, ou seja, estão tão comprometidos em atender a IES, que não se permitem pensar sobre si mesmos, indagando sobre suas condições de trabalho e possibilidades de melhoria. Por outro lado, o conformismo provoca a naturalização do momento de incertezas como parte do cotidiano.

Com o intuito de enfrentar a situação vivenciada, os professores se agrupam por concordância de pensamento e se distanciam à medida que as reflexões acerca das condições de trabalho se diferem, outros ainda tentam conciliar seu posicionamento diante dos pares de trabalho e ao mesmo tempo atender a IES. São estratégias de enfrentamento e proteção utilizadas pelos docentes. Contudo, o distanciamento produz a competitividade e a produtividade que a instituição tanto deseja de seu colaborador.

Nesse contexto, torna-se necessária a problematização dos temas que perpassam o trabalho docente que considere as vulnerabilidades e fragilidades, minimizando os fatores que podem favorecer o sofrimento, desde as questões relativas à perda da autonomia, a extensa jornada de trabalho, as imposições da IES, o uso indiscriminado das metodologias ativas, a rotatividade de professores, o descrédito da avaliação institucional, a competitividade, o conformismo, o medo e a ansiedade.

Por fim, os resultados apresentam que o modo como as metodologias ativas estão sendo implementadas contribui para o sofrimento dos professores, porém, como já foi evidenciado, não representam o único fator de sofrimento. Para além das, MAs, ainda existe a organização do trabalho, redução de carga horária, rotatividade docente, imposição de poder, desautorização do professor e a retirada da sua autonomia.

Nota-se a necessidade de ampliar a discussão sobre o sofrimento relacionado ao trabalho do professor, com maior aprofundamento na utilização das MAs e seus impactos, pois considera-se como limitadores para esse estudo a amostra reduzida de participantes, possivelmente por receio de exposição, além da ausência dos resultados de aprendizagens/desempenho dos alunos em comparação aos resultados anteriores à aplicação das MAs, a fim de verificar se essa nova organização do trabalho apresenta os resultados esperados pela IES em relação à lucratividade financeira e aprendizagem. Estudos acerca de gênero e aspectos geracionais também podem ser sugeridos em outros trabalhos como forma de aprofundamento do tema.

Por fim, espera-se que este trabalho tenha contribuído para a construção de conhecimento acerca da implantação das metodologias ativas e sua repercussão na organização

do trabalho do professor, como mais um fator de sofrimento entre os já conhecidos pela literatura.

9 REFERÊNCIAS

AMADO, Gilles; ENRIQUEZ, Eugène. Psicodinâmica do trabalho e psicossociologia. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLI Lis Andrea P. (org). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 99-110.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago.2004.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: Nova era da precarização do trabalho?** Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho promovido pela Instituição Fundacentro, realizado em 28 e 29 de novembro de 2008, em São Paulo.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890-1931). *In*: 37a. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Pesquisa**, 2015, Florianópolis, SC. PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. v. 1. p. 1-15.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. **MA de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago.2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/denis/Downloads/Metodologias%20ativas%20de%20aprendizagem%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica.pdf >

Acesso em: 11 mai 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, 1ª ed, Edições 70, 2016.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. **O sujeito social**. Tradução de Eunice Dutra Galery e Virgínia Mata Machado. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

BASTOS, A.V. B., Loiola, E., Queiroz, N., & Silva, T. D. (2004). Conceito e perspectivas de estudo das organizações. *In* J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 63-90). Porto Alegre: Artmed.

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em:

< <http://educacaoemedicina.blogspot/> > Acesso em: 14 fev. 2018.

BENDASSOLLI, Pedro F., SOBOLL, LIS ANDREA P. **Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atllas S.A, 2011. p. 85-96.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea Pereira. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social e do trabalho**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 59-72, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172011000100006> Acesso em: 27 jul. 2019.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. Por uma política da narratividade. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica para o ensino superior. **Semina**. Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 16. n.2, Ed Especial, p.9-19, out. 1995. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminaoc/article/viewFile/9458/8240> Acesso em 24 jul 2019

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: Fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. São Paulo: 1ª ed, LTC, 2016.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? **Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas**, Porto Alegre, v. 22, 2 Série, p. 17-27. 2005. Disponível em: Acesso em: 18 abr. 2019.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19192.htm> Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.306 de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 12/08/2019

BRASIL. **Medida provisória nº 1827 de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de financiamento do estudante no ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1827.htm. Acesso em: 12/08/2019

BRASIL. **Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm > Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE nº 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer776_97.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

CALDERON, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100007>. Acesso 22 jun 2019

CANGUILHEM, G. **El conocimiento de la vida**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1976.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 1017-1026, maio. 2006

CARRETEIRO, Teresa Cristina; BARROS, Vanessa Andrade de. Clínicas do trabalho: contribuições da psicossociologia no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLI Lis Andrea P. (org). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 208-220.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaude; Revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 139-192.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (pp. 295-316). 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação do Unileste**. Coronel Fabriciano, MG: Unileste, 2015.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS. **Parecer CONSEPE 2019: aprovação do Projeto Pedagógico dos cursos de: Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Química**. Coronel Fabriciano, MG: Unileste, 2015.

CHANLAT, Jean-François. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLI Lis Andrea P. (org). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 111-126

CODO, W. O Fazer e a Consciência. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n2/a05v12n2.pdf>> Acesso em: 25 jul 2019.

CRUZ, Roberto Moraes, LEMOS, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motriviência**. Florianópolis, ano XVII, n.24, p. 59-80, jun. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n.82, p.37-61, abril de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22jun. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: TEIXEIRA, Eliane Marta (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/denise.silva/Downloads/MONOGRAFIAS%20M%C3%89TODOS%20QUANTITATIVOS%20E%20QUALITATIVOS.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2019.

DEJOURS, Christophe. **O Fator Humano**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1997.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set/dez. 2004.

DEJOURS, Christophe. **Um suicídio no trabalho é uma mensagem brutal**. Entrevista concedida a Ana Gerschenfeld, [s.l.] 2010. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2010/02/01/sociedade/noticia/um-suicidio-no-trabalho-e-uma-mensagem-brutal-1420732>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DEJOURS, Christophe. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Selma Lancman & Laerte I. Sznelman (organizadores). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004. 346 pp. Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/csp/2005.v21n3/989-990/pt>. Acesso em: 22 jun 2019

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade**. Diálogos em psicodinâmica do trabalho. Brasília: Paralelo, 2007. p. 13-26. v. 15.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO UNILESTE. **Resolução Consepe nº 237/03/06/2015**. Aprovação das Diretrizes curriculares do Unileste. Coronel Fabriciano, MG, 2015. Disponível em: < https://www.unileste.edu.br/arq/doc/documentos-oficiais/resolucoes/consepe/2015/resolucao_cp_237.pdf > Acesso em: 22 jun 2019

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p. 197-240

DURHAM, E. **O Ensino Superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2018.

DRUCK, Graça. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?** Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57. 2011. Disponível em: Acesso em: 19 abr. 2019

ENRIQUEZ, Eugène. A interioridade está acabando? In: MACHADO, Marília Novais da Mata *et al* (org.). **Psicossociologia análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 27-45.

ENRIQUEZ, Eugène. O papel do sujeito na dinâmica social. In: MACHADO, Marília Novais da Mata *et al* (org.). **Psicossociologia análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 45-60.

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

FERREIRA, Renata Cristina de Alvarenga. **Mercantilização no Ensino Superior Privado: Pensando os processos de subjetivação de trabalho docente**. Belo Horizonte, 2016. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

FERREIRA, Suely. **Reformas na educação Superior: de FHC a Dilma Roussef (1995-2011)**. Linhas Críticas, Brasília, n, 36, p.455-472, maio/ago. DF, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794/5773>. Acesso em: 25/06/2018.

FLICK, Uwe. Conceitos de triangulação. In: Uwe. FLICK. **Qualidade na pesquisa qualitativa**, p.57-75, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCELINO, S. M. R. L. As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente. In: LEÃO, I. B. **Educação e psicologia: reflexões a partir da teoria sócio histórica**. Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 18 jul.

GAULEJAC, Vincent de. A NGP: a Nova Gestão Paradoxal. In: BENDASSOLI, Pedro F., SOBOLL, LIS ANDREA P. **Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas S.A, 2011. p. 85-96.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2007.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLI Lis Andrea P. (org). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 62-71

GRAY, David. Coletando dados primários: observação. In: GRAY, David. **Pesquisa no mundo Real** (pp. 250-341). Porto Alegre: Penso, 2012.

HARTMUT, Günther. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2019.

KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT'ANNA, Anderson de Souza. In: LUZ, Talita Ribeiro da. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, vol.44, p.10-21. Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902004000500001> Acesso em: 02 out. 2016.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 6, p. 79-90, dez. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172003000200006&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 12 ago. 2019.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação & Realidade**, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 49-64. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>> Acesso em: 08 jul. 2019.

LIMA, Kátia Regina de S. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. Contribuições da Clínica da Atividade para o campo da segurança no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v. 32, n. 115, p. 99-107. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572007000100009>

Acesso em: 27 Jul. 2019.

MANCEBO, Deise; MAUES, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educação e Revista**. Curitiba, n. 28, p. 37-53. Dez. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200004&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 jun. 2019.

MANCEBO, Deise; JÚNIOR, João dos Reis Silva (Org.). **Trabalho docente e a expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MISSÃO E VISÃO. Unileste. Disponível em: <https://www.unileste.edu.br/instituicao/missao-e-visao>. Acesso em: 17 jul. 2019

MARCONDES, N.A.V.; BRISOLA, E.M.A. **Análise por triangulação de métodos**: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p.201-208, jul. 2014

MARX, Karl. Trabalho alienado. (Primeiro manuscrito). In E. Fromm (Org.), **O conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. (Os Economistas, v. 1). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDES, Ana Magnólia (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. C.(Org) **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília-DF: Inep, 2006, p. 73-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOROSINI, M.C. et al. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo, EPU, 1974. p. 97-125

NEVES, Diana Rebello *et al.* Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cadernos. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 318-330. Jun. 2017.

Disponível em:

< http://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n2/en_1679-3951-cebape-16-02-318.pdf> Acesso em: 27 jul 2019.

NORTE, Diego Braga. Mulheres nas exatas. **Revista Ensino Superior**. São Paulo, ed. 238. Abrl 2018. Disponível em:

<<https://revistaensinosuperior.com.br/mulheres-nas-exatas/>> Acesso em: 30/0/2019

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Avaliação de desempenho. *In*: BENDASSOLI, Pedro F., ANDRADE Jairo Eduardo Borges. **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casas do Psicólogo. 2015. p. 117-123.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Política **educacional brasileira e serviço social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. Tese de Doutorado defendida no Programa e Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO UNILESTE. Disponível em:

<https://www.unileste.edu.br/servicos/documentos-oficiais/projetos-pedagogicos>. Acesso em 22 jun. 2019

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação superior**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SÁ, Daniele Amaral. Uma clínica da atividade docente: uma experiência de análise do trabalho. *In*: SILVA, Cláudia Osório da, ZAMBONI, Jésio, BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (Org). **Clínicas do trabalho e Análise Institucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016. p. 191-2018.

SACHUK, M. I.; ARAÚJO, R. R. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. **Revista de Gestão USP**, v. 14, n. 1, p. 53-66, 2007. Disponível em:

<<file:///C:/Users/denis/Downloads/36590-Article%20Text-43127-1-10-20120808.pdf>>. Acesso em: 27 jul 2019.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil**: O setor privado. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In*: IX **Colóquio Internacional sobre gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009.

Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 12 de mai. 2018.

SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: **Estrutura e Sistema**. São Paulo: Saraiva. 8. Ed. 2000.

SILVA, Maria Emília da. **A metamorfose docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

SOARES, Maria Suzana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe.** Porto Alegre: Unesco, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>> Acesso em 09 de jul. 2018.

SOUZA, Anizaura Lídia Rodrigues. **Condições de trabalho e comprometimento com a organização e com a carreira de docentes em um centro universitário privado.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte. 2014.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira do. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento.** 2. ed. rev. Ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SPINK, Peter et al. Documentos de domínio público e a produção de informações. In: Spink, Mary Jane et al. (Org.) **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas** (pp. 207-228). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

SPRICIGO, B. Cíthia; OLIVEIRA, Jelson; MARTINS, Vidal. **Mosaico de cinco cores: Princípios orientadores para os processos de ensino aprendizagem na educação superior.** Curitiba: PUCPRESS, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claud. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRINDADE, Hélió. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira.** Estud. av., São Paulo, v.14, n.40, p.122-133, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ZARAGOZA, José Manoel Esteve. **O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.

10 ANEXOS

10.1 Questionário Google Forms

1- Sexo:

Masculino Feminino

2- Idade:

3- Formação acadêmica

Pós doutorado Doutorado Mestrado Especialização

4- Tempo de formação:

5- Tipo de contrato:

Sem carteira de trabalho assinada Com carteira de trabalho assinada e temporário

Com carteira de trabalho assinada por tempo indeterminado

Com carteira assinada por período de experiência Outros. Especifique:

6- Tempo de trabalho na instituição:

7- Dedicção integral? Horista? Quantas horas?

8- Trabalha em mais de uma instituição?

9- Aproximadamente, quantas horas você trabalha em casa para planejar aulas, corrigir provas, elaborar atividades? Horas?

10- O que você ganha é:

A única renda de sua família

Quase a totalidade da renda familiar

Aproximadamente a metade da renda familiar

Uma parcela pequena da renda da família

11- O seu trabalho implica:

Ritmo acelerado Prazos curtos e rígidos no cumprimento das tarefas

12- Suas atividades são demandas:

Pelo diretor de escola pelo coordenador de curso

pela pró-reitoria acadêmica pelos seus pares

13- O seu trabalho lhe exige... ?

Respeitar normas administrativas, técnicas, de segurança, etc.?

Resolver por você mesmo (a) problemas imprevistos?

Refazer tarefas já demandadas?

Realizar tarefas complexas?

Aprender coisas novas?

Interromper uma tarefa para realizar outras

Ser contatado por e-mail e/ou por telefone fora do seu horário

14- Nos últimos 12 meses, você participou de algum tipo de formação para melhorar as suas competências? () Sim () Não

15- Nos últimos 12 meses....

() Foi consultado sobre mudanças na organização do trabalho e/ou nas suas condições de trabalho?

() Foi sujeito a uma avaliação formal regular do desempenho das suas funções?

16- Quais são as suas impressões sobre as metodologias ativas?

10.2 Roteiro de entrevista semiestruturada (Docentes)

1- Reconhecendo que as Metodologias Ativas (MA) foram implantadas institucionalmente, como você avalia esse processo no curso de engenharia?

2- Você está utilizando ou utiliza com frequência as MA? Elas se apresentam como um desafio ou uma metodologia que contribui com sua prática?

3- Após os cursos de formação continuada, você se sente apto e amparado para trabalhar com essa nova proposta de trabalho?

4- Após a implantação e utilização das MA, houve mudança significativa no desempenho dos alunos? Como eles se sentem diante da nova proposta?

5- Como essa implantação institucional transforma ou transformou seu trabalho? Como você se sente em relação a isso?

6- Quais os impactos negativos/positivos produzidos pela implantação das MA?

7- Como você enfrenta os desafios da aplicação das MA?

8- Seu saber fazer/atuação/práxis é questionado pela instituição? Como? Como você enfrenta essa situação?

9- Você considera que a implantação das MA, ocorreu por meio de uma relação de poder? Justifique. Por quais setores ou pessoas?

10- A proposta implantada pode interferir na qualidade do seu trabalho provocando sofrimento?

10.3 Roteiro de entrevista semiestruturada (Coordenadores)

1- Por que as MA foram implantadas?

2- Em que medida a implantação das MA interfere no trabalho do professor do curso de engenharia?

- 3- Quais os pontos positivos e negativos da implantação das MA?
- 4- Como foi a aceitação dessa implantação pelo corpo docente?
- 5- Você considera que a implantação ocorreu por meio de uma forma de poder?
- 6- Como você enfrenta as queixas do grupo de docentes com relação às dificuldades encontradas na aplicação das MA?
- 7- Como você tem motivado/auxiliado o grupo a enfrentar os problemas encontrados na aplicação das metodologias ativas?
- 8- Você considera que essa nova exigência institucional pode provocar adoecimento ao corpo docente? Explique.
- 9- Diante de um corpo docente adoecido e você na gestão, como enfrentar ou tratar a situação?
- 10 - Se há docentes que resistem em utilizar ou implantar as metodologias ativas em sala de aula, qual é a sua postura em relação ao professor e ao seu gestor imediato?